



Hustana Maria Vargas

**REPRESANDO E DISTRIBUINDO DISTINÇÃO: A
BARRAGEM DO ENSINO SUPERIOR**

TESE DE DOUTORADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: ZAIA BRANDÃO

Rio de Janeiro
Maio de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Hustana Maria Vargas

**REPRESANDO E DISTRIBUINDO DISTINÇÃO:
A BARRAGEM DO ENSINO SUPERIOR**

Teses apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Zaia Brandão

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. José Carmello Braz de Carvalho

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Reynaldo Fernandes

INEP

Prof. Cláudio de Moura Castro

Faculdade Pitágoras

Prof.^a Fátima Cristina de M. Alves

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 28 de maio de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Hustana Maria Vargas

Graduada em Ciências Sociais pela UFMG e em Direito pela PUC-Minas em 1983. Mestre em Ciências Jurídicas pela PUCRio em 1989 e Mestre em Educação pela PUC-Rio em 1997. Integrante do SOCED, professora titular e membro da Comissão de Qualificação e Apoio Didático-Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Estácio de Sá, professora do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro e professora auxiliar licenciada da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Vargas, Hustana Maria

Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior / Hustana Maria Vargas ; orientadora: Zaia Brandão. – 2008.
230 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Sociologia da educação. 3. Democratização. 4. Ensino superior. I. Brandão, Zaia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título..

CDD: 370

Uma dedicatória:

Para Josias Geraldo Vargas, meu pai.
Fonte da motivação, do sentido e do
valor deste trabalho. Muitas saudades.

E um desejo:

Que os futuros estudantes do ensino
superior no Brasil contribuam, com suas
novas histórias, novos clamores e cores
variadas, para um encontro mais pleno
do país consigo mesmo.

Agradecimentos

A Amanda Viana Vargas, minha mãe. Amor e desprendimento a toda prova: que eu aprenda suas lições. Muitas saudades.

Ao Ricardo, meu marido, e ao Ivan e à Stella, nossos filhos. Meus amores: é inegável que a produção deste trabalho sacrificou nosso convívio. Mas sobrevivemos fortalecidos!

À Zaia, de quem tenho muito orgulho em ser orientanda pela segunda vez. Pensamento ágil, experiente e, sobretudo, pelo que me inspira como modelo de liberdade.

Ao grupo de pesquisas em Sociologia da Educação – SOCED. Berço desta tese, usina de aprendizado sério e instigante.

Aos colegas de trabalho da Estácio e do ISERJ: muitos ombros e braços a me apoiar. A amizade de vocês é um pedacinho do céu!

Aos familiares e amigos que torceram e rezaram por mim. Fundamentais sempre, mas principalmente nos inúmeros momentos de exaustão.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio e ao INEP, respeitosamente.

E um tributo à natureza do Rio de Janeiro, que processa a loucura da cidade e esfria os miolos da gente pelo caminho.

Resumo

Vargas, Hustana Maria; Brandão, Zaia. **Represando e Distribuindo Distinção: a barragem do ensino superior**. Rio de Janeiro, 2008. 230 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho examina a expansão recente do ensino superior no Brasil com foco num eventual processo de democratização, vale dizer: onde se possa perceber um recrutamento de alunos mais independente de sua origem social e com qualidade acadêmica. Problematiza especialmente o caráter desigual da sociedade brasileira, traduzida neste caso por uma forte correlação entre a carreira escolhida pelos estudantes e sua origem social, no quadro de uma quase impermeável hierarquia de carreiras e de prestígio das instituições. O estudo é realizado através dos Microdados do Exame Nacional de Cursos (Provão) para os anos de 2000, 2001, 2002 e 2003, sobre seis cursos superiores no Estado do Rio de Janeiro: Biologia, Direito, Letras, Engenharia, Matemática e Medicina. Identifica o perfil socioeconômico dos alunos destes cursos e averigua os resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos, verificando se houve inclusão de novos perfis e o desempenho acadêmico dos mesmos no período. Analisa os resultados de forma geral e segundo a categoria administrativa, a organização acadêmica e a localização dos cursos. Estabelece também, a partir desta análise, um diálogo com pesquisas empíricas realizadas sobre a temática. Finalmente, propõe uma hipótese de construção de um indicador de democratização do ensino superior com vistas a contribuir para o balizamento da política educacional na continuidade da expansão que, segundo os achados, deve ser acompanhada de perto para que não se esgote no aumento do contingente de estudantes no ensino superior, frustrando a meta democrática.

Palavras-chave

Sociologia da Educação, Democratização, Ensino Superior

Abstract

Vargas, Hustana Maria; Brandão, Zaia. **Obstructing and Distributing Distinction: the dam of higher education**. Rio de Janeiro, 2008. 230 p. Thesis - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This work examines the recent expansion of higher education in Brazil with a focus in a potential process of democratization, that is, where one can note the recruitment of students regardless of their socioeconomic background and high academic standards. In particular, it brings to light the inequalities of Brazilian society, demonstrated in this case by a strong correlation between the careers chosen by students and their socioeconomic background, in the framework of a nearly impermeable hierarchy of careers and institutional prestige. The study was conducted based on the Microdata from the *Provão* (assessment tests) for the years 2000, 2001, 2002 and 2003, for six higher education courses in the State of Rio de Janeiro: Biology, Law, Languages & Literature, Engineering, Mathematics and Medicine. The socioeconomic profiles of the students in each course are identified and the results obtained in the Courses' National Examinations are studied to see whether new profiles were included and to assess the academic performance in the period. The results are examined on a general level and according to the administrative category, academic organization and location of each course. After this analysis has been made, a dialogue is established with empirical research conducted on the topic. Finally, the author proposes the hypothesis of creating a democratization indicator for higher education with the goal of contributing towards the gauging of educational policies as the expansion continues. According to the findings, this expansion should be closely monitored in order to keep up the increase in the contingency of students in higher education and thereby attain the democratic goal.

Keywords

Sociology of Education, Democratization, Higher Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O ATUAL PROCESSO DE EXPANSÃO	24
1.1. Um pouco de história	24
1.2. Em meio a um novo contexto e a novas exigências sociais, uma expansão <i>reflexiva</i> no ensino superior	29
1.2.1. Expansão do ensino superior quantificada: aspectos institucionais	32
1.2.2. A Expansão do ensino superior qualificada: aspectos sociais e acadêmicos	36
1.3. Democratização como paradigma da atual expansão do Ensino Superior	44
1.3.1. Em torno do conceito de democratização	52
1.4. O projeto de democratização problematizado	57
2. EXIGÊNCIAS SOCIAIS E ACADÊMICAS DA DEMOCRATIZAÇÃO: UMA BREVE SOCIOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	65
2.1. Distinção social pela via do ensino superior na sociedade brasileira: educação, economia, mobilidade e desigualdade	65
2.1.1. Hierarquia e composição social de cursos	74
2.1.2 Prestígio diferencial de cursos e pesquisa educacional	92
2.2. Sistema educacional avaliado: por onde a qualidade?	95
2.2.1. Natureza pública ou privada do ensino ofertado e desempenho acadêmico	98
2.2.2. Organização acadêmica do ensino superior e desempenho acadêmico	103
2.2.3. Distribuição territorial do ensino superior e desempenho acadêmico	104
3. DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMA SOCIAL E PROBLEMA DE PESQUISA	114
3.1. Retomando o conceito de democratização	114
3.2. Os dados utilizados	119
3.2.1. Questões metodológicas sobre os Microdados	121

3.3. Indicadores socioeconômicos selecionados	122
3.4. Indicadores de qualidade acadêmica	128
4. NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA EXPANSÃO DEMOCRÁTICA?	135
4.1. Ensino superior no Estado do Rio de Janeiro	135
4.2. Indicadores socioeconômicos dos cursos estudados no Rio de Janeiro: o retrato de dois mundos	139
4.2.1. As clivagens público x privado; universitário x não universitário e capital x interior	154
4.3. Oferta e resultado acadêmico dos cursos analisados no Rio de Janeiro	167
4.3.1. Oferta e Resultados acadêmicos segundo as clivagens	168
5. UMA HIPÓTESE SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM INDICADOR DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	179
5.1. A construção de um indicador de inclusão socioeconômica	179
5.2. Propondo um indicador de democratização do ensino superior - IDES	187
5.2.1. Distribuição do IDES no Estado do Rio de Janeiro em 2003	191
5.2.2. O IDES segundo suas médias	194
5.2.3. Análise das instituições perante o IDES	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210
ANEXOS	232

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Alunos em educação terciária por tipo de formação segundo países - 2004	29
Tabela 2 - Percentuais de crescimento de instituições, cursos e matrículas – Brasil 2001-2004	46
Tabela 3 - Perfil de renda do estudante brasileiro no ensino superior	49
Tabela 4 - Probabilidade da escolaridade dos filhos contra a escolaridade dos pais	66
Tabela 5 - Hierarquia de prestígio das carreiras – Queiroz	80
Tabela 6 - Série temporal de cursos que fizeram Provão e Enade entre 1996 e 2006	81
Tabela 7 - Perfil dos concluintes do ensino superior – Brasil – 2001/2003	93
Tabela 8 - Oferta proporcional de cursos no Brasil - 1994-2007	94
Tabela 9 - Distribuição das matrículas e população de 18 a 24 anos por região – 2004	105
Tabela 10 - Redução do ritmo de crescimento das matrículas – Brasil 2003-2004	107
Tabela 11 - Taxa de escolarização líquida por nível de ensino, segundo cor/raça e sexo – Brasil, 2004	124
Tabela 12 - Distribuição de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (pública e privada) – Estado do Rio de Janeiro 1991 - 2004	137
Tabela 13 - Taxa de escolarização bruta e líquida de todas UFs - Brasil – 2004	137
Tabela 14 - Concluintes por cursos no Estado do Rio de Janeiro – 2000-2003	139
Tabela 15 - Brasil – Percentual de instituições, cursos e concluintes - todas as carreiras	168
Tabela 16 - Brasil – Percentual de instituições, cursos e concluintes em carreiras selecionadas	168
Tabela 17 - Rio de Janeiro – Percentual de instituições, cursos e concluintes - todas as carreiras	169

Tabela 18 - Rio de Janeiro – Percentual de instituições, cursos e concluintes em carreiras selecionadas	169
Tabela 19 - Percentual de cursos A, B e C	172
Tabela 20 - Percentual de cursos A, B e C nos setores público e privado	172
Tabela 21 - Percentual de cursos A, B e C nos setores universitário e não universitário	173
Tabela 22 - Percentual de cursos A, B e C no interior e na capital	173
Tabela 23 - Percentual de novos cursos A, B e C	174
Tabela 24 - Novos cursos de Medicina	175
Tabela 25 - Novos cursos de Direito	175
Tabela 26 - Novos cursos de Letras	176
Tabela 27 - Novos cursos de Matemática	176
Tabela 28 - Peso dos atributos sociais	186
Tabela 29 - Percentual de concluintes mais e menos elitizados em todas as carreiras – Rio de Janeiro 2003	186
Tabela 30 - Valor dos conceitos que compõem o IDES	188
Tabela 31 - IDES dos cursos – Rio de Janeiro 2003	189
Tabela 32 - Percentual de cursos A, B e C no Provão e no IDES – Rio 2003	191
Tabela 33 - Percentual de novos cursos A, B e C no Provão e no IDES – Rio 2003	192
Tabela 34 - Percentual de cursos com IDES \geq 6 nos setores público e privado – Rio 2003	192
Tabela 35 - Percentual de cursos com IDES \geq 6 nos setores universitário e não universitário – Rio 2003	192
Tabela 36 - Percentual de cursos com IDES \geq 6 na capital e no interior – Rio 2003	193
Tabela 37 - Percentual de novos cursos de Direito com IDES \geq 6 – Rio 2003	193
Tabela 38 - Percentual de novos cursos de Letras com IDES \geq 6 – Rio 2003	194

Tabela 39 - Percentual de novos cursos de Matemática com IDES \geq 6 – Rio 2003	194
Tabela 40 - IDES médio por curso – Rio 2003	195
Tabela 41 - IDES médio dos cursos segundo cisões – Rio 2003	195
Tabela 42 - IDES médio dos novos cursos segundo cisões – Rio 2003	195

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - População economicamente ativa por nível de educação – Brasil	32
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas no ensino superior – 1962-2003 (em milhares)	33
Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no ensino superior, total e nas instituições privadas e públicas - 1980-2003 (em milhares)	34
Gráfico 4 - Vagas segundo organização acadêmica – 2005	35
Gráfico 5 - Vagas segundo distribuição territorial e turno – 2005	35
Gráfico 6 - Percentual de empregos na agricultura, indústria e serviços -1995-2002	46
Gráfico 7 - Estimativa da população na faixa de 18-24 anos para 2005-2010	49
Gráfico 8 - Matrículas por curso segundo organização administrativa - 1998	75
Gráfico 9 - Características dos alunos por tipo de curso - 1998	77
Gráfico 10 - Matriculados por localização	111
Gráfico 11 - Número de IES por categoria administrativa	112
Gráfico 12 - Alunos que fizeram o Provão – Brasil 2000-2003	141
Gráfico 13 - Alunos que fizeram o Provão – Rio 2000-2003	141
Gráfico 14 - Brancos que fizeram o Provão segundo cursos – Brasil 2000-2003	143
Gráfico 15 - Brancos que fizeram o Provão segundo cursos – Rio 2000-2003	143
Gráfico 16 - Solteiros que fizeram o Provão segundo cursos – Rio 2000-2003	145
Gráfico 17 - Renda familiar de 3 a 10 salários mínimos – Rio 2000-2003	146
Gráfico 18 - Renda familiar de 11 a 20 salários mínimos – Rio 2000-2003	147

Gráfico 19 - Renda familiar de mais de 20 salários mínimos – Rio 2000-2003	147
Gráfico 20 - Graduandos que fizeram o Provão com pai com ensino superior segundo cursos – Rio 2000-2003	148
Gráfico 21 - Graduandos que fizeram o Provão com mãe com ensino superior segundo cursos – Rio 2000-2003	148
Gráfico 22 - Graduandos que fizeram o Provão e não trabalham segundo cursos – Rio 2000-2003	150
Gráfico 23 - Egressos do ensino médio privado que fizeram o Provão segundo cursos – Rio 2000-2003	151
Gráfico 24 - Alunos que fizeram o Provão em instituições públicas – Rio 2000-2003	155
Gráfico 25 - Alunos que fizeram o Provão em instituições privadas – Rio 2000-2003	155
Gráfico 26 - Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários em instituições públicas – Rio 2000-2003	158
Gráfico 27 - Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários em instituições privadas – Rio 2000-2003	159
Gráfico 28 - Graduandos que não trabalham: setor privado – Rio 2000-2003	160
Gráfico 29 - Graduandos que não trabalham: setor público – Rio 2000-2003	160
Gráfico 30 - Alunos que fizeram o Provão em universidades – Rio 2000-2003	161
Gráfico 31 - Alunos que fizeram o Provão em instituições não universitárias – Rio 2000-2003	162
Gráfico 32 - Graduandos que não trabalham - Rio setor não universitário 2000-2003	163
Gráfico 33 - Graduandos que não trabalham - Rio universidade 2000-2003	163
Gráfico 34 - Alunos que fizeram o Provão na capital – Rio 2000-2003	164
Gráfico 35 - Alunos que fizeram o Provão no interior – Rio 2000-2003	164

Gráfico 36 - Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários - Rio capital 2000-2003	166
Gráfico 37 - Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários - Rio interior 2000-2003	166
Gráfico 38 - Renda familiar x relação de trabalho nos seis cursos – Rio de Janeiro	182

Lista de Ilustrações

Diagrama 1 – Contexto e problema da pesquisa	22
Diagrama 2 – Exigências da expansão democrática	56
Diagrama 3 – Expansão democrática em relação à diminuição no ritmo das matrículas	60
Mapa 1 – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos freqüentando curso superior - 2000	106
Quadro 1 – Perfil do estudante do ensino superior, por faixa etária – Brasil, 2003	185

INTRODUÇÃO

Se ao que a natureza concedeu aos brasis o homem acrescesse seus justos e adequados esforços, de que país poderiam jactar-se seus habitantes! Mas, onde a maioria ainda está em estado de escravidão e onde o sistema se mantém por todo um embargo de educação, o que se pode esperar, a não ser que o todo seja poluído por sua parte? (CHARLES DARWIN, “O diário do Beagle”).

Quem quer que se proponha à tarefa de investigar a constituição do ensino superior brasileiro pela via da tradição acadêmica perceberá que pelo menos dois aspectos são tratados de forma recorrente. Primeiro, a análise dessa constituição tomando como parâmetro o surgimento da universidade, ocorrido tardiamente (CUNHA, 1980). Embora a predominância das instituições não universitárias se impusesse ao longo de toda a nossa história, a massa da produção acadêmica se efetivava à revelia dessa realidade fática. Observa-se, assim, na maioria dos estudos produzidos, um lamento generalizado pela escassez e retardo da universidade no país, ou então uma rejeição à consideração de instituições não universitárias. Apenas nos anos 90 novos autores e trabalhos contestarão essa percepção. Em segundo lugar, observa-se uma forte associação do ensino superior com as camadas dominantes na sociedade.

Estes dois aspectos revelam uma confluência: tanto a leitura acadêmica sobre o ensino superior, priorizando em seus trabalhos a universidade dentre outros formatos institucionais, quanto a menção a sua composição social - refletem um caráter elitista. Ilustramos este duplo padrão citando Lessa (1999, p.28):

A Universidade foi dispensável para o Império, para a República Velha, para o Estado Novo e para o Brasil redemocratizado. No entanto, durante todas essas décadas, de forma restrita sob o império do *numerus clausus*, o ensino superior foi sendo ampliado. Na medida em que o desenvolvimento econômico e social implicou novas tarefas para a sociedade, houve uma ampliação controlada da **incorporação de novos diplomados ao leque profissional do sistema de poder**. Aos juristas vieram se agregar os médicos e os engenheiros, e, com o desenvolvimento das forças produtivas, houve um alargamento curricular das profissões do ápice da pirâmide social, não havendo, porém, **nenhum esforço significativo para implantar a Universidade** (grifo nosso).

Entretanto, no intervalo dos últimos 30 anos, o sistema de ensino superior brasileiro passou por expressivas mudanças em sua morfologia (MARTINS,

2000). No início dos anos 60, contava com instituições de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução de quadros da elite nacional abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino. Tal quadro contrasta fortemente com a complexa rede de estabelecimentos constituída nos últimos anos, portadora de formatos organizacionais e tamanhos variados, absorvendo hoje cerca de 4,7 milhões de alunos matriculados na graduação presencial¹, em todas as áreas do conhecimento.

Deve-se considerar que essa revolução numérica teria sido impossível caso o modelo das universidades clássicas não cedesse lugar a outros mecanismos e formatos institucionais, configurando uma diversidade institucional². Nesse processo de mudanças houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, bem como o aumento do ingresso de estudantes do gênero feminino, de alunos já integrados no mercado de trabalho, verificando-se também um acentuado processo de interiorização e regionalização do ensino.

Ao sabor dessas transformações, veio se constituindo um **campo**³ extremamente complexo em virtude das diferentes posições ocupadas pelas instituições diante dos indicadores que comandam o funcionamento desse espaço social, como: a qualidade do ensino oferecido, a titulação do corpo docente, a capacidade científica instalada, os formatos organizacionais desses estabelecimentos e o prestígio ou reconhecimento social e simbólico dos distintos estabelecimentos que o integram (MARTINS, 2000).

A política educacional recente amplifica essa tendência. A saber: a LDB de 1996 em seu artigo 87 determinou que a União, no prazo de um ano a partir de sua publicação, enviase ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação

¹São 4.676.646 matrículas, segundo o Censo da Educação Superior de 2006. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 11 dez. 2007.

²O termo diferenciação ou diversidade institucional tem sido utilizado na literatura especializada para denominar um processo de diversificação funcional entre as instituições de ensino de nível superior (PRATES, 2006).

³Adotamos aqui a perspectiva elaborada por Martins (2000) no texto “O ensino superior brasileiro nos anos 90”. Com a noção de campo procura-se designar um espaço social que possui estrutura própria e relativamente autônoma em relação aos outros espaços sociais, isto é, outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos definem-se por objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico de um campo possuir hierarquia interna, espaços estruturados de posições, objetos de disputa e de interesses singulares e irreduzíveis aos objetos, às lutas e aos interesses constitutivos de outros campos.

(PNE) para se desenvolver nos 10 anos seguintes, em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos (HERMIDA, 2006). A elaboração deste Plano foi precedida pela discussão de duas propostas, enviadas ao Congresso em 1997: uma do próprio MEC e outra da oposição⁴, esta última consolidada no II Congresso Nacional de Educação (CONED) e afinal derrotada. Apenas em 2001 a lei 10.172, que aprovou o Plano, foi sancionada. Suas diretrizes devem se concretizar, portanto, até 2011.

Destacamos do PNE as seguintes metas para a educação superior:

- Prover, até 2011, a oferta deste nível educacional para pelo menos 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos. Isso implica, portanto, em quase triplicar o quantitativo de estudantes que em 2006 está nessa faixa.
- Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
- Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.
- Diversificar o sistema superior de ensino, valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
- Estabelecer diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.
- Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

A concretização das metas governamentais pressuporia incluir o Brasil dentre os países que conseguiram massificar mas não universalizar o ensino

⁴ Sobretudo de entidades sindicais ligadas à educação.

superior. Com uma taxa de escolarização líquida⁵ do ensino superior a 10%, o Brasil é considerado segundo a classificação elaborada por Martin Trow (apud Nunes, 2004), um país com um sistema de ensino de elite. Descreve-se como de elite um sistema cuja taxa de escolarização líquida não ultrapassa 15% e como de massa um sistema que fica entre 15% e 33,3%, como acontece na Argentina (22,4%), Espanha (27,3%) e Irlanda (31,4%). É considerado universal quando a taxa varia entre 33,3% e 40% como nos Estados Unidos (34,6%), Canadá (40,5%) e Coréia (40,7%).

No entanto, o ritmo da expansão do ensino superior vem declinando a partir de 2003⁶, o que motivou o governo, de forma a implementar as metas do PNE, a adotar uma série de políticas: de criação de novas universidades públicas e multiplicação de *campi* de antigas universidades fora das capitais, de oferta de bolsas em instituições particulares (PROUNI)⁷, de ampliação do FIES⁸ (Programa de Financiamento Estudantil) e preconizando uma política de cotas⁹. O Plano também incentiva novas modalidades de graduação, através dos modelos tecnológico e à distância. Posteriormente, através do Decreto 6096/2007, o governo elaborou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), propondo a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Pretende-se, com este Plano, reduzir as taxas de evasão, ocupar vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período noturno.

⁵A taxa de escolarização bruta é a razão do total de estudantes inscritos num nível de educação, independentemente de suas idades, sobre o total da população com idade correspondente a esse nível, conforme o critério adotado no país (no Brasil, 18 a 24 anos para o ensino superior). A taxa de escolarização líquida corresponde à razão do total de estudantes com idades correspondentes ao seu nível de educação sobre a população com essa idade.

⁶O resumo técnico do Provão do ano de 2003 apontava uma projeção de 6.400.000 matrículas para o ensino superior em 2007. Verificamos hoje quão distante estamos dela, já que não atingimos sequer 5.000.000 de matrículas.

⁷Lei 11096/2005. O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação e cursos sequenciais em instituições privadas. O aluno que ganha bolsa parcial pode pagar sua parcela financiada pelo FIES. Como contrapartida, oferece isenção de alguns tributos àquelas que aderem ao Programa. O informativo do PROUNI no *site* do INEP noticia que as universidades federais disponibilizaram 122 mil vagas nos vestibulares, enquanto o PROUNI no seu primeiro processo seletivo (2005), ofereceu 112 mil bolsas em todo o país. Notícia ainda que serão oferecidas 400 mil novas bolsas de estudos nos próximos anos.

⁸Lei 11552/2007, ampliando para 100% o financiamento das mensalidades.

⁹Na forma do Projeto de Lei 73/1999, que institui sistema especial de reserva de vagas, em apreciação no Congresso Nacional.

O conceito adrede invocado pelo governo para sustentar a atual política educacional para o ensino superior é o de **democratização do ensino**. O Título I do Projeto de lei da Reforma da Educação Superior¹⁰, que trata das normas gerais da educação superior, especifica que a “função social do ensino superior” será atendida pela instituição mediante a garantia de 14 requisitos, sendo o primeiro deles a “democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico”. E no Título II, sobre a educação superior no sistema federal de ensino, abre uma seção específica sobre as “Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil”.

Tal conceito possui, outrossim, uma dimensão sociológica, que relaciona origem social a ingresso e permanência no sistema escolar. Por essa perspectiva, um sistema educacional é tão mais democrático quanto menor a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho, tanto na forma de conhecimento efetivamente obtido quanto em anos de permanência no sistema. Podemos dizer que associam-se, aqui, as obrigações quantitativas - de ampliação - às qualitativas - de desempenho - do sistema. Trata-se de uma associação tão mais relevante quanto sabemos que, no Brasil, os ganhos econômicos, sociais e simbólicos para o portador de diploma de ensino superior são muito destacados. Esses ganhos, por sua vez, diferem segundo o prestígio social das carreiras e das instituições de ensino superior, refletido numa rígida hierarquia que se estende sobre o campo profissional e institucional, que confirma a marca elitista de origem deste nível de ensino.

Decorre daí nossa primeira indagação: como instituições e cursos estariam se comportando no atendimento da pretendida democratização do ensino superior, no atual momento de expansão do sistema? Essa questão abriga grande complexidade devido à hierarquia de carreiras e às disputas pela qualidade acadêmica no campo. A partir da década de 90, com o estabelecimento de avaliações do ensino superior, esse campo passa a ser dimensionado em seus aspectos quantitativos e qualitativos. Quanto ao primeiro, evidencia-se a insuficiência da cobertura deste nível de ensino perante a população em idade compatível. Quanto ao segundo, explicitam-se as características da composição social dos estudantes de nível superior, revelando intensa heterogeneidade nos

¹⁰ Trata-se do Projeto de Lei 7200, enviado ao Congresso Nacional em junho de 2006.

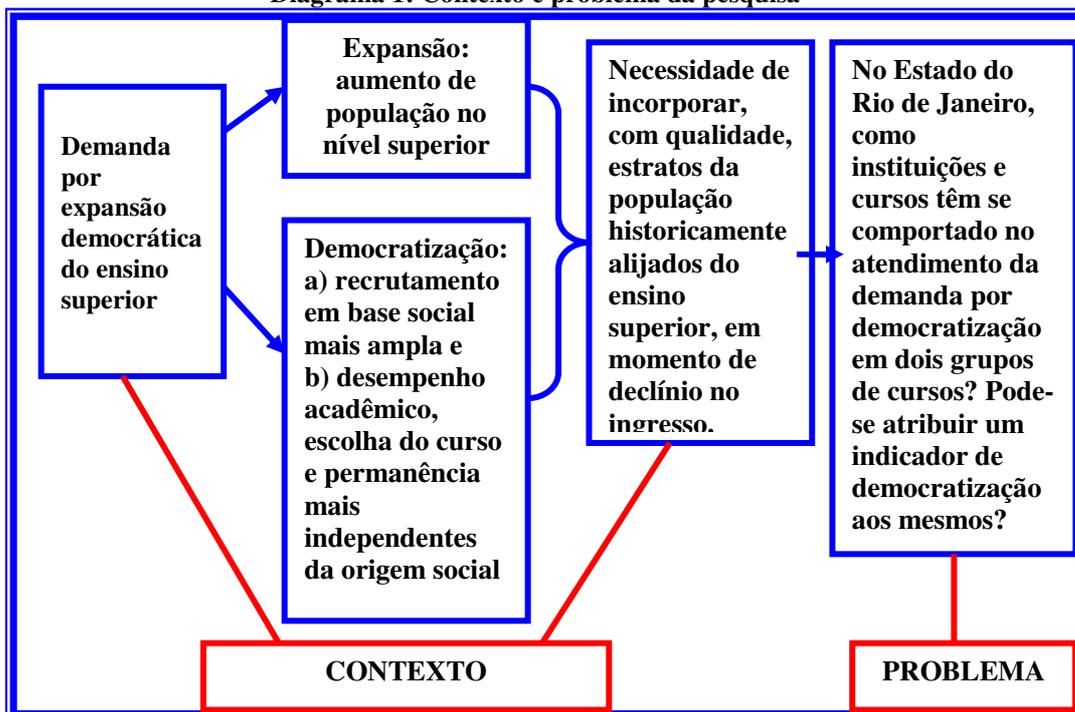
perfis sociais dos diferentes cursos, bem como a diversidade de suas performances acadêmicas.

Esses dados passaram a alimentar intensas disputas no campo quanto à relevância, hegemonia, prestígio e mesmo legitimidade dos setores envolvidos. Sobressaem dentre essas alterações a argüição pela precedência do melhor ensino segundo o tipo de organização administrativa, acadêmica e o local da oferta.

Deste modo, recortamos como objeto de pesquisa carreiras que exprimem diferentes níveis de prestígio dentro de um Estado da federação, o Rio de Janeiro, para questionar: nesse Estado, como instituições e cursos têm se comportado no atendimento da demanda por democratização em dois grupos de cursos, diferenciados segundo seu prestígio social? A partir dessa investigação, que necessariamente deverá averiguar resultados acadêmicos e de inclusão social mediante variáveis socioeconômicas selecionadas, poder-se-ia atribuir um indicador de democratização aos mesmos?

Como segue:

Diagrama 1: Contexto e problema da pesquisa



Especificando as principais questões da pesquisa.

1. Como se comportam os indicadores socioeconômicos dos alunos dos cursos de Medicina, Direito, Engenharia e Biologia, Letras e Matemática no Estado do Rio de Janeiro, nos últimos anos? Há inclusão de estudantes com perfil

socioeconômico inferior? Como isso se dá nas diferentes carreiras? Em que categorias administrativas? E em que tipo de organização pedagógica? Na capital ou no interior?

2. Como classificar estas instituições perante um “indicador de democratização do ensino”, que procurasse ajustar a dupla restrição acadêmica e social do conceito de democratização?

Empreendemos, para tanto, um estudo de tendência, tendo como base principal os Microdados dos Exames Nacionais de Cursos em uma série de quatro anos. Esses Microdados são hoje franqueados ao público pelo INEP, podendo ser trabalhados através dos pacotes SAS ou SPSS. Subsidiariamente, utilizamos informações do *site* do INEP, especialmente nos espaços “Ensino superior”, “EdudataBrasil”, “Sinopses estatísticas” e “Censo do ensino superior”. De natureza exploratória, essa pesquisa operou com estatísticas descritivas, buscando oferecer um mapeamento da expansão do ensino superior sob as exigências da democratização do ensino.

Estruturamos nosso trabalho em cinco capítulos: no primeiro contextualizamos o ensino superior no Brasil em termos de sua constituição ao longo do tempo e no atual momento de expansão, que se pretende democrática. No segundo, problematizamos o conceito de democratização em interlocução com características da sociedade brasileira e à luz das exigências acadêmicas adstritas a este processo. No terceiro capítulo explicitamos a metodologia utilizada no trabalho, aplicada no quarto capítulo a dois grupos de cursos no Estado do Rio de Janeiro. Finalmente e a partir dos dados levantados quanto a indicadores de inclusão socioeconômica e qualidade acadêmica nos dois grupos de cursos, elaboramos uma hipótese de construção de um indicador de democratização do ensino superior, aplicando-o aos cursos destacados.

Esperamos, com essa análise particular da expansão do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, oferecer um ponto de partida para outras investigações no tocante ao processo de democratização do ensino superior.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em países de tradição universitária, a cultura une, solidariza e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber... (Anísio Teixeira, em discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31/7/1935).

Nossa abordagem sobre o ensino superior no Brasil vai inicialmente situá-lo no contexto histórico, buscando retratar suas origens e principais marcas sociais. Posteriormente, enfocamos a expansão verificada a partir da segunda metade dos anos 90, conferindo maior diversidade e complexidade ao setor. Finalizamos esses apontamentos com uma reflexão sobre os principais impasses e disputas que circundam o ensino superior no Brasil atualmente, especialmente no tocante às exigências de uma expansão democrática, encaminhando o exame do tema para uma análise de sua inserção como elemento produtor e reprodutor de posições sociais, perspectiva norteadora desta pesquisa.

2.1

Um pouco de história

Conforme aludimos, muitos autores - como os que passamos a utilizar - iniciam seus trabalhos mencionando que, diferentemente de outros países da América Latina, onde a universidade se instalou desde o século XVI¹¹, por aqui tivemos que esperar a chegada da família real em 1808 para que as primeiras escolas de ensino superior fossem fundadas. Todas possuíam caráter profissionalizante, como as escolas de Medicina de Salvador e do Rio de Janeiro, de Direito de Olinda e Recife e de São Paulo, de Farmácia e de Minas de Ouro Preto e a Politécnica do Rio de Janeiro. Para Antônio Martins (2002), dois fatores foram responsáveis por essa conformação: o pragmatismo da reforma pombalina em Portugal para libertar o ensino dos entraves conservadores tidos como responsáveis pelo atraso do país em relação aos demais países europeus, e a adoção do modelo napoleônico, que preconizava o divórcio entre o ensino e a pesquisa científica.

¹¹ Exatamente em 1553, no México.

A independência em 1822 não promoveu mudança no sistema de ensino: “embora houvesse 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum deles foi aprovado” (idem, p. 10). Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente. Seguiu o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas e visava assegurar um diploma profissional que reconhecesse o direito à ocupação de postos de trabalho diferenciados em um mercado restrito, além de garantir prestígio social. Ao final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil, com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí a iniciativa privada, principalmente por iniciativa de elites locais e confessionais católicas, criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior, graças à possibilidade legal disciplinada pela primeira Constituição da República, de 1891.

Nos 30 anos seguintes o sistema educacional expandiu-se, passando dos 24 estabelecimentos para 133. A demanda para ampliação da oferta de ensino de elite – o médio e o superior – às classes médias em ascensão foi atendida pela União, difundindo-se, dentro do padrão liberal vigente, a ideologia da ascensão social pela escolarização. Na avaliação de Oliveira (2004), a expansão das oportunidades e a reforma das instituições escolares representavam um custo menor às elites do que a alteração da distribuição de renda e das relações de poder e, além disso, acalmava as frações mais combativas das camadas médias nos primeiros anos da República.

Anísio Teixeira (1957, p.1-2) assim narra essa conformação:

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do Estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abririam à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criar-se-iam dois tipos de escola: o secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. **Criados tais óbices para o acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes mas em parte já empobrecidas do país a**

oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de “funcionários e doutores” que sucedeu ao nosso patriarcado rural (grifo nosso).

A partir da década de 20 do século XX, por um processo de agregação de faculdades, surgiram as primeiras universidades. Suas funções foram definidas como: “abrigar a ciência e os cientistas e promover a pesquisa, não se constituindo apenas como instituições de ensino, mas centros de saber desinteressado” (MARTINS, 2002, p. 12). Na época, o país contava com cerca de 150 escolas isoladas e as 2 universidades existentes, a do Paraná e a do Rio de Janeiro, não passavam de aglutinações de escolas isoladas. Foi com base nesses debates que o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu, em 1931, ampla reforma educacional, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. Ela autorizava e regulamentava o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino superior público não era gratuito (TRINDADE, 2004). Seria necessária uma reunião, autorizada pelo Estado, de pelo menos três de uma lista de quatro faculdades preexistentes credenciadas: engenharia, medicina, direito e educação, ciências e letras¹². Embora a reforma representasse um avanço, ela não atendia a principal bandeira do movimento da década de 1920 por não dar exclusividade pública ao ensino superior, além de permitir o funcionamento de instituições isoladas.

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e pela reivindicação da eliminação do setor privado por absorção do setor público. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade. As principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentação devida ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 e o caráter elitista da universidade, que se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo dos estratos mais privilegiados. Esse debate permeou a discussão da Lei

¹²O decreto 19.851/1931 dispunha que o “ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados”. Para tanto, “deverá congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras”.

de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que de maneira diversa da reforma de 1931 não estabeleceu que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades. Para os “reformadores”, a LDB de 1961 representou uma derrota. Teriam saído vitoriosos os defensores da iniciativa privada.

Sob o impacto do populismo, o ensino superior passou por um novo movimento de expansão no país. O número de universidades existentes cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964. Nesse mesmo período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. As universidades continuavam a nascer do processo de agregação de escolas profissionalizantes, caso das nove universidades católicas que se constituíram. Na sua maioria, entretanto, eram universidades federais, criadas através do processo de federalização de faculdades estaduais ou particulares. A maioria das universidades federais tem nesse processo a sua origem¹³. Essa expansão pode ser entendida como uma resposta ao aumento da demanda ocasionado pelo deslocamento dos canais de ascensão social das camadas médias e pela própria ampliação do ensino médio público, bem como pelo alargamento do ingresso na universidade decorrente do processo de equivalência dos cursos técnicos ao curso secundário, que se iniciou nos anos 50 e culminou com a mencionada LDB de 1961. Esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos excedentes, posteriormente invocado como móvel imediato da Reforma Universitária de 1968 (CUNHA, 1975 e MENDONÇA, 2000).

O sistema entra em expansão e se diversifica, mas a despeito destes eventos, considera Martins (2000) que desde o Estatuto de 1931, o **modelo universitário**, por mais que tenha sido mera aglomeração de faculdades isoladas, tem sido o parâmetro legítimo de organização do ensino superior no país. Ele domina de forma significativa parte do inconsciente acadêmico nacional, de tal modo que o afastamento desse paradigma é considerado um desvio de rota. Em vez de abrir caminho para a diversificação do sistema, a Reforma de 1968, voltada basicamente para as instituições federais, teria mostrado que o modelo universitário deveria ser o **tipo natural** de estrutura para o qual convergiria a

¹³O processo de criação de universidades no setor privado normalmente pressupõe a existência de cursos antecedentes, ou seja, prevalece o processo de agregação. No setor público, pode ocorrer também este processo ou a criação de novas universidades mediante lei.

expansão do ensino superior, atribuindo aos estabelecimentos isolados um caráter excepcional e passageiro.

Essa herança tem se perpetuado no discurso governamental. Embora o governo Lula da Silva nomeie a reforma que pretende de “Reforma da Educação Superior”¹⁴ em seus documentos e textos legais, no *site* do MEC lemos: “mas o governo federal, a grande maioria de estudantes, professores e trabalhadores da educação e o conjunto da sociedade sabem da importância da Reforma da Educação Superior. O Ministério da Educação convida todos aqueles que compartilhem expectativas emancipatórias a unirem-se na construção da nova **universidade** brasileira” (grifo nosso). Arrola como grandes objetivos dessa reforma o “vínculo da universidade ao projeto de nação”, a “republicanização da universidade” e a “qualificação do sistema federal ao lado do impedimento da mercantilização da educação”. Outrossim, nomeou de “Programa Universidade para Todos – PROUNI” um projeto que concede bolsas em instituições de ensino superior universitárias e não universitárias. Observemos que tudo isso ocorre ao mesmo tempo em que a LDB prevê a existência de outros tipos de organização administrativa. Quanto ao setor privado, não apenas não obsta sua existência, como a legislação civil¹⁵ até permite sua abertura de capital na Bolsa de Valores.

Essa circunstância sobressai quando comparamos nossa nomenclatura para o ensino superior com a de outros países. Na tabela a seguir, extraída de um trabalho comparativo para países do Mercosul (2004), observamos que apenas no caso do Brasil não há cômputo para o tipo de formação “não universitário”. Ou seja: é como se o ensino superior brasileiro fosse composto apenas por universidades¹⁶. A fonte para a elaboração deste trabalho foi o próprio MEC¹⁷.

¹⁴ Essa Reforma é mais conhecida como “Reforma Universitária”. É dessa forma, por exemplo, que vem sendo exibida nos sistemas de busca do próprio MEC, da mídia em geral e de várias entidades relacionadas ao ensino superior, como UNE, ANDES, ANDIFES, ABRUC etc.

¹⁵ Conforme leis 9732/1998 e 10406/2002 (novo Código Civil, que entrou em vigor em 2003).

¹⁶ A nomenclatura “universidade” também tem sido utilizada indistintamente pelos meios de comunicação em geral, especialmente pelas editorias especializadas em educação de jornais e revistas de grande circulação. O mesmo ocorre algumas vezes em trabalhos acadêmicos. Nesta tese, assinalamos essa condição com a expressão “(sic)”, quando entendemos que é empregada incorretamente.

¹⁷ Situação diversa ocorre com os traços “(-)” no caso do Paraguai: referem-se meramente à ausência de informações, conforme informa a publicação.

Tabela 1: Alunos em educação terciária por tipo de formação segundo países, 2004

PAÍS	Total	Universitario Formación		Total	No Universitario Formación	
		Docente	Otra		Docente	Otra
Argentina	100	6,9	93,1	100	55,9	44,1
Brasil	100	20,6	79,4	-	-	-
Chile	100	16,5	83,5	100	7,7	92,3
Paraguay	-	100	93,9	6,1
Uruguay	100	0,0	100,0	100	96,0	4,0

Fonte: Mercosul, 2004

Sobre esse ponto devemos adiantar um outro problema, afeto ao interior das universidades. Citamos Anísio Teixeira (UFRJ, 2007, p. 12): “a circunstância das escolas terem sido criadas como instituições isoladas de ensino profissional leva-as a conservar, ainda quando integradas na universidade, a sua lealdade à escola e não à universidade”. Esta visão é compartilhada por Darcy Ribeiro: “daí provém a estrutura dessas universidades compostas como federações e escolas de caráter profissionalista, não apenas autárquicas por sua independência em relação à universidade, como, também, estagnadas por seu isolamento e, inclusive, pela hostilidade de umas para com as outras” (RIBEIRO, 1975, p. 39). Desenha-se aqui, então, um aspecto gravemente esquizóide do sistema: não se materializaria como **universitário**, posto que constituído pela mera soma de estabelecimentos isolados, mas se escudaria na imagem socialmente valorizada da universidade.

Em texto recente, Cunha afirma que o processo de constituição do ensino superior no Brasil foi um processo de “agregação sucessiva que está longe de chegar a seu fim” (CUNHA, 2001, p.3). Caberia, então, indagar: como tem se dado esse processo na recente expansão do ensino superior?

2.2

Em meio a um novo contexto e as novas exigências sociais, uma expansão *reflexiva* no ensino superior

Uma peculiaridade deve ser destacada no movimento recente de expansão do ensino superior: uma profusa atividade de acompanhamento que tem produzido mensuração e reflexão intensivas sobre o mesmo. Entendemos que tal prática pode ser associada ao conceito de *modernidade reflexiva* de que nos falam Giddens (1997), Kumar (1997) e Silva (1994). Para estes, a modernidade reflexiva

encerra elevado potencial de autocrítica social, decorrente da consciência de que as instituições que nascem com a modernidade¹⁸, bem como os projetos sociais e pessoais nelas enraizados, apresentam fragilidades e inconvenientes irrefutáveis. Nesse sentido, a sociedade teria perdido sua inocência e se percebe como “sociedade de risco”: seja no campo da ciência, seja no da política, as soluções fáceis que se apresentam em última análise como “mais do mesmo”, são renegadas. É o momento em que a ciência e o que ela produz se coloca como seu próprio objeto de questionamento e que a política se politiza, vale dizer: amplia seu espectro de ação e relaciona de forma interdependente atores que antes se colocavam em pólos opostos e independentes, como emissores ou receptores de política. Em outras palavras:

ao contrário de cidadãos passivos que delegam a competência do fazer político às instituições e aos políticos profissionais, os quais por sua vez transferem as atribuições recebidas à estrutura de implementação segmentada e regionalizada das diferentes políticas (...) a política reflexiva passa a conformar, então, um campo de ação interdependente entre instituições e cidadãos. O cotidiano politiza-se e todas as ações humanas passam a ser informadas pelo conteúdo político que elas ineludivelmente encerram. Nesses termos, a sociedade de risco estreita os laços que separam o local e o remoto, os cidadãos e as instituições, o privado e o político (COSTA, 2004).

Conforme veremos, as questões envolvendo a educação de forma geral e o ensino superior em particular, ganharão novos contornos entre nós. Antigos agentes¹⁹ normalmente reafirmarão antigas posições, novos agentes²⁰ trarão alguns novos pontos de vista – mas num embate que não poderá mais contar com a inocência, porque perdida. O campo será esquadrihado, mensurado e avaliado como nunca, remetendo a uma comunidade argumentativa bem informada e tendendo a múltiplas responsabilizações. Nesse sentido, notar-se-á cobrança de transparência e participação na formulação de políticas educacionais, bem como se buscará ampla publicação e acompanhamento de resultados da atividade educacional, permitindo uma qualificação do debate. Os trabalhos de pesquisa educacional, por sua vez, retroalimentarão este debate.

No Brasil esse processo se inicia na gestão Collor de Mello com o SAEB, aplicado pela primeira vez em 1990, mas foi intensificado a partir da gestão de

¹⁸Como a família nuclear, o Estado moderno, a técnica e a ciência em sua forma contemporânea.

¹⁹Tipicamente o governo, a academia, as associações profissionais e os empresários do ensino.

²⁰Especialmente organizações e movimentos não governamentais de natureza educacional, a mídia e uma opinião pública mais informada e participativa.

Fernando Henrique Cardoso – 1995/2003. Além de ampliar a produção de avaliação em larga escala para outros níveis de ensino²¹, esta presidência passou a realizar os censos educacionais e criou uma política de disponibilização de todos estes dados pela via do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Quanto ao ensino superior, o instrumento avaliativo criado em 1996 foi o Exame Nacional de Cursos (vulgo Provão), substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no governo Lula da Silva, ambos em conjunto com a aplicação de questionários socioeconômicos e da realização de censos educacionais. Através deles se mensurava o desempenho acadêmico, ao passo que se estabelecia uma contagem socioeconômica dos alunos e se captavam informações sobre as instituições. Estes instrumentos possibilitaram uma revisão de antigos dogmas sobre o ensino superior e revelaram uma fotografia mais nítida e realista do mesmo.

Uma segunda peculiaridade a se destacar é que a expansão do ensino superior a partir da segunda metade dos anos 90 do século XX no Brasil segue uma tendência verificada na Europa e nos Estados Unidos²². Prates (2006) destaca quatro enfoques para a compreensão deste fenômeno: o econômico, o sociológico, o político e o cultural.

O enfoque econômico privilegia o argumento de que a sociedade industrial “madura” requer uma força de trabalho mais profissionalizada e educacionalmente credenciada, especialmente na área de administração pública e privada. De outro lado, o segmento mais tecnológico da indústria, como o setor eletrônico e químico, demanda mais pesquisa aplicada e, conseqüentemente, maior contato direto com a universidade. O enfoque sociológico direciona seu olhar, de um lado, para o surgimento da “nova classe média” buscando na educação os degraus universalistas de mobilidade, e de outro, para a pressão dos membros da plutocracia que, sofrendo o esvaziamento dos critérios adscritos de *status*, são empurrados ladeira-abaxo para a “velha” classe média e buscam, portanto, assegurar sua posição de *status* via credenciais educacionais. O argumento político enfatiza a emergência de políticas governamentais buscando incorporar setores “marginalizados” na sociedade industrial, como o proletariado na virada do séc. XIX e, também, a expansão dos serviços públicos acompanhando a consolidação do papel normativo do estado-racional demandando profissionais graduados, como bem ilustra o caso da Alemanha.

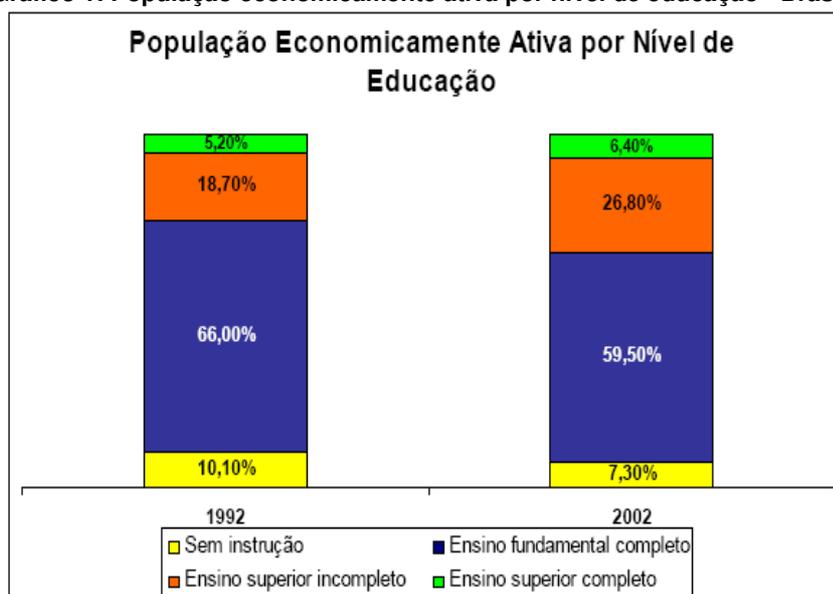
²¹ Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - aplicado inicialmente em 1998 e do Exame Nacional do Ensino Superior, a partir de 1996.

²² Constatado também pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos): “o ensino superior está cada vez mais acessível nos países da OCDE afirma o relatório anual da organização divulgado nesta terça-feira. O desenvolvimento do ensino superior teve um impacto positivo sobre as economias nacionais, segundo o informe ‘Olhares sobre a Educação 2007’”. In: “Número de diplomas aumenta no mundo, revela relatório da OCDE”. **Folha Online**, 18 jul. 2007. Da France Presse. Acesso em 3 set. 2007.

Finalmente, o enfoque culturalista, que partindo do pressuposto do apelo atraente do ideal do “ser humano educado”, enfatiza a busca popular incessante para o auto-aprimoramento, sem nenhuma necessidade de justificativa funcional (PRATES, 2006, p. 23).

Concomitante a essa expansão, a elevação do nível de escolaridade em todo o mundo cresce a cada ano. Esse movimento é considerado uma tendência e não há evidências de que possa regredir no futuro. Assim também tem ocorrido entre nós. Tomando-se a escolaridade da população economicamente ativa (PEA) em 1992, somente 5,2% possuía curso superior. Em 2002 passa a 6,4% e estima-se que até o final da década mais de 8% da PEA apresentem diploma de curso superior (HOPER, 2006).

Gráfico 1: População economicamente ativa por nível de educação - Brasil



Fonte: Hoper Educacional (2006), com base em IBGE/PNAD 2003

Cabe agora indagarmos: entre nós, qual tem sido o desenho dessa expansão recente no Brasil? É o que passamos a examinar, em linhas gerais. Subdividimos esse exame em duas partes: na primeira atentamos para sua distribuição quantitativa e na segunda para a qualitativa, neste caso enfocando aspectos sociais e acadêmicos envolvidos.

2.2.1

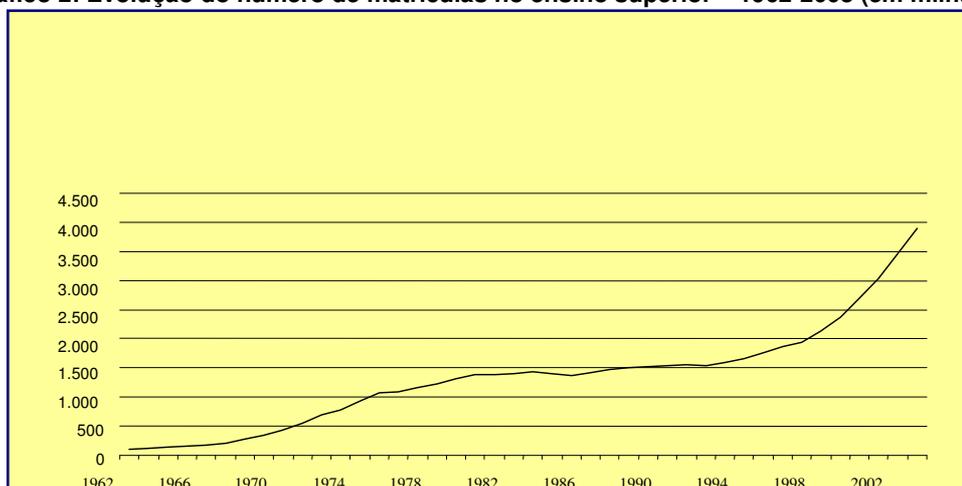
Expansão do ensino superior quantificada: aspectos institucionais

Entre 1940 e 1960 a população brasileira passou de 41,2 milhões para 70 milhões, representando um crescimento de 70%. No mesmo período as matrículas no ensino superior triplicaram. A pressão de demanda dos excedentes levou a uma

considerável expansão no ensino superior entre 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão. A partir de 1980, entretanto, observou-se uma redução progressiva da demanda para o ensino superior em decorrência da retenção e evasão de alunos do ensino médio e de uma inadequação deste ensino às novas exigências do mercado, ele próprio vítima de uma economia recessiva. Enquanto em 1980 cerca de 11% das vagas oferecidas nos cursos superiores não foram preenchidas, em 1990 a proporção passou para 19%.

Para fazer frente à estabilidade da demanda, acentuou-se a interiorização do ensino superior iniciada na década de 1950, visando criar facilidades de acesso a setores e áreas geográficas antes excluídas ou à busca de uma nova clientela. Outra resposta foi a ampliação do número de cursos e a fragmentação de carreiras, tornando-os menos dispendiosos, à semelhança do que acontece em algumas áreas de outros países (Martins, 2002). Essas estratégias, como se verá, foram adotadas principalmente pelo setor privado. Assim é que da metade dos anos 90 em diante, vimos a população cursando o ensino superior ultrapassar os 4 milhões, num aclave espantoso se compararmos com a evolução anterior.

Gráfico 2: Evolução do número de matrículas no ensino superior – 1962-2003 (em milhares)

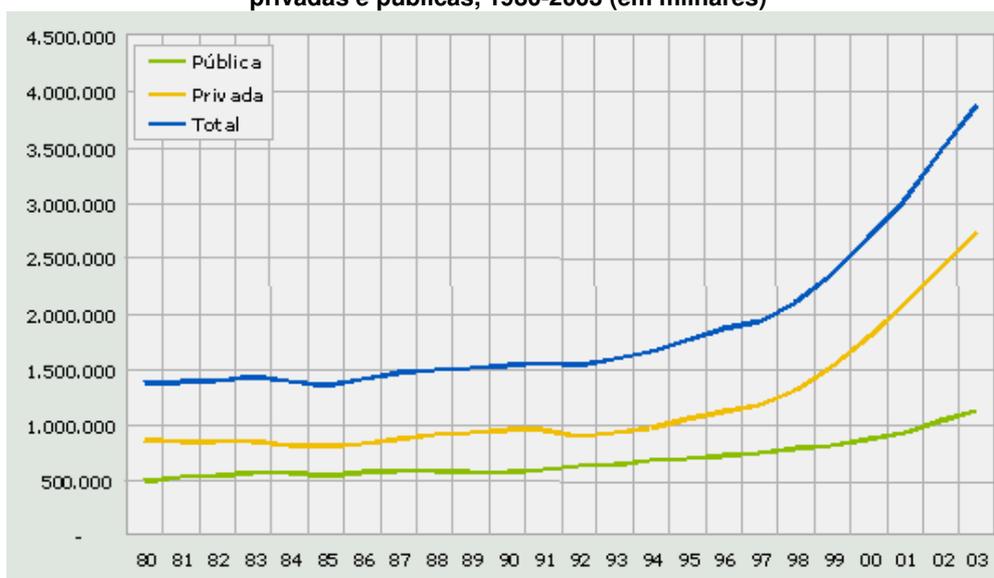


Fonte: Mello, a partir de MEC/INEP – Censo do Ensino Superior 2003.

Em termos de participação entre os setores público e privado, se até 1994 o setor privado respondia por 69% das matrículas, chega em 2005 respondendo por 73%²³ das mesmas.

²³Para Nunes (2003), o Brasil é uma espécie de "ponto fora da curva" nesse sentido. Ao lado apenas da Indonésia, Filipinas, Coréia e Japão, o país tem uma predominância de ensino superior privado sobre o público. Nos países da OCDE, as IES públicas é que abrigavam mais de 70% dos estudantes em 2000.

Gráfico 3: Evolução do número de matrículas no ensino superior, total e nas instituições privadas e públicas, 1980-2003 (em milhares)



Fonte: MEC/INEP, Censo do Ensino Superior 2003

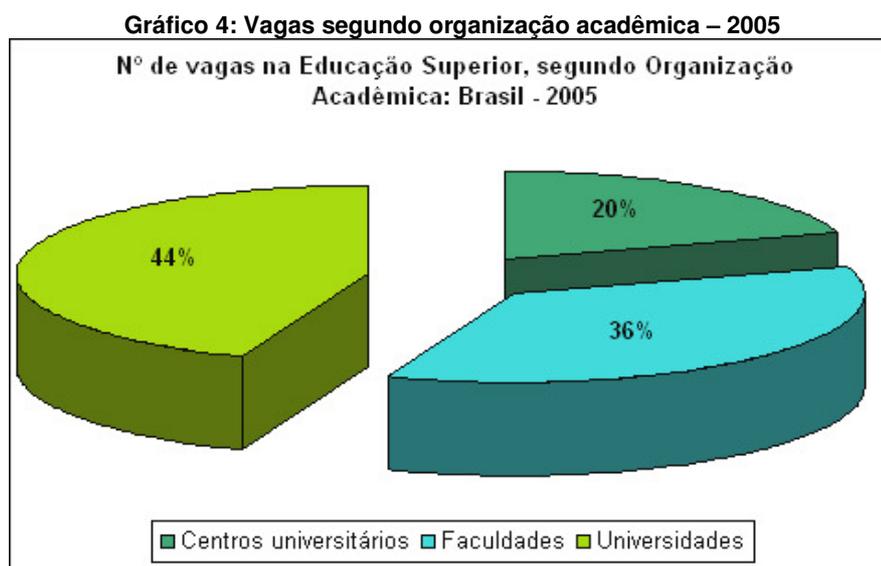
As instituições privadas representavam 88,9% do total das instituições em 2005. A concomitância do aumento da participação de matrículas do setor privado com a maior participação do número de estabelecimentos privados nem sempre ocorreu. Entre as décadas de 30 e 70, embora houvesse um maior percentual de estabelecimentos privados sobre o total, o número de matrículas dentro deste setor não chegava a 50% do total, configurando um quadro de estabelecimentos menores (SAMPAIO, 2000). O desenho recente sugere um agigantamento de algumas instituições privadas, ao contrário do que até a década de 70 ocorria²⁴. Em paralelo, o setor privado aumenta sua participação no sistema através da criação de **novas** instituições, **novos campi** e cursos – e não a partir da multiplicação de vagas em antigas instituições e cursos, configurando o tipo de expansão com base num processo de diversificação institucional, conforme já mencionado. Só que agora, na vigência da LDB de 1996, com o respaldo da legislação²⁵.

²⁴Segundo o Censo do Ensino Superior de 2002, as 10 maiores universidades no Brasil, que correspondem a cerca de 1,5% do total, concentram 13% do total de alunos no país. Dentre estas, seis são privadas. Os dados ilustram o aumento da participação das grandes escolas no ensino superior. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 14 mar. 2007.

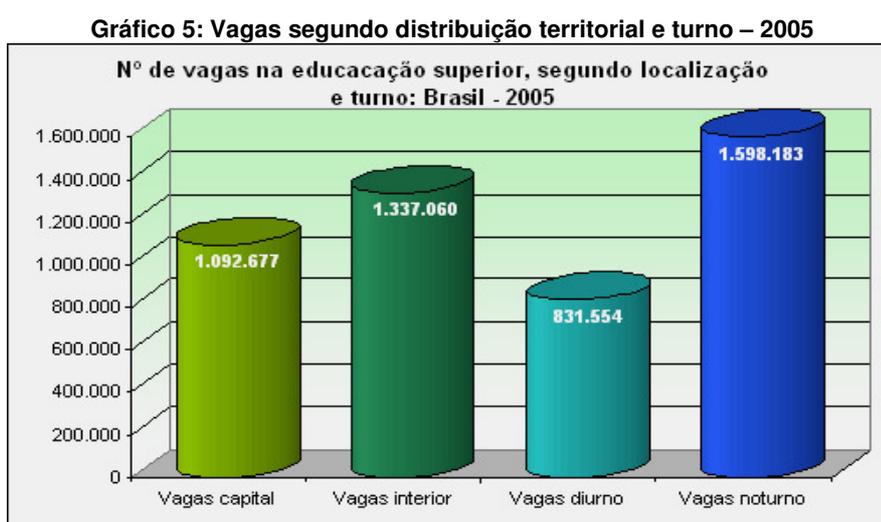
²⁵O Decreto 2306/1997 regulamentou artigos da LDB no tocante à previsão da existência de: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos superiores e centros de educação tecnológica. Verificou-se, como reflexo da inovação legal, um aumento de 470% na oferta de vagas para o ensino superior, entre 1991 e 2005. Informativo INEP. Ano 5 nº 155, 13 abr. 2007. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 14 out. 2007.

Tal conformação não ficará sem críticos ferrenhos, para os quais, relembre-se, o modelo universitário deveria predominar. Seguiam essa tendência os documentos governamentais²⁶, que até 2004 apresentavam dados a partir da taxionomia simplificadora “público x privado”, e “universitário x não universitário”.

De toda sorte, uma nova topografia do ensino superior se inaugura a partir de então. O desenho desta nova distribuição, segundo a organização acadêmica, fica assim:



Em relação à distribuição espacial dessa oferta e quanto aos turnos em que são oferecidas, temos:



²⁶ Censos do Ensino Superior e Relatórios Síntese das avaliações do ensino superior, dentre outros.

Como se vê, a interiorização do ensino e sua expressiva oferta no turno da noite, em instituições não universitárias²⁷, representam a característica majoritária do ensino superior no Brasil contemporâneo.

2.2.2

A expansão do ensino superior qualificada: aspectos sociais e acadêmicos

Ao examinar aspectos que nomeamos de qualitativos na expansão do ensino superior, optamos por fazê-lo através da comparação de trabalhos desenvolvidos antes e depois do atual momento de avaliações em larga escala. Nosso objetivo é ilustrar as possibilidades da expansão *reflexiva*, ao tempo em que trazemos as questões sociais e acadêmicas que julgamos pertinentes ao desenvolvimento deste trabalho.

Num passado próximo, sob o signo da Reforma Universitária de 1968, a educação superior no Brasil foi tratada em estudos clássicos de Cunha (1975) e Martins (1981), focalizando o ensino superior sobretudo a partir da política educacional aplicada, onde o papel do Estado em diálogo com os interesses do capital restava evidenciado. Estas pesquisas não raro se desenvolviam quase desprovidas de apoio na empiria, dado que havia pouca mensuração na área. Nesse sentido o citado trabalho de Martins representa uma exceção, ao realizar um importante e exemplar estudo de caso. Pode-se dizer que trabalhos como estes representam uma “primeira onda” de estudos sobre educação superior. Muitas teses sustentadas na época são hoje rediscutidas, seja pela própria dinâmica da mudança social, seja pela possibilidade de qualificar o debate com as novas contribuições teóricas e empíricas disponíveis a partir dos exames nacionais de curso. Exemplificamos com textos dos autores citados, em confronto com achados e discussões mais recentes.

a) Sobre aspectos sociais, mormente acerca do caráter de atribuição de distinção do ensino superior nos anos 70, Cunha tinha a seguinte visão:

O ensino superior tem se expandido bastante, como decorrência da crescente demanda das camadas médias em busca da obtenção do diploma que, esperam, seja um meio de conseguir ascensão nas hierarquias ocupacionais. **Por isso, o ensino superior tem desempenhado, cada vez menos, sua função de discriminação social através do diploma** (grifo nosso). Para estabelecer essa

²⁷ Soma de centros universitários mais faculdades, como no gráfico 4.

função, diferenciou-se o ensino superior através da criação de cursos de pós-graduação (CUNHA, 1975, p. 252).

A invisibilidade, para este autor, da discriminação perpetrada pelo e no interior do ensino superior nos surpreende, hoje. Vinte anos passados, temos acesso à produção de pesquisa empírica que evidencia as discriminações e hierarquias internas ao campo, que em verdade existem de longa data. Como exemplo, o trabalho de Beltrão e Teixeira (2005) analisando dados de 1960 a 2000, mostra:

O que podemos depreender dos dados censitários brasileiros, no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor nas carreiras universitária, é que essa inserção ocorre, de alguma forma, espelhando a escala de ordenação de participação por sexo: em geral, carreiras mais masculinas têm menor participação de pretos e pardos; e carreiras mais femininas, maior participação desses grupos.(...) Algumas carreiras são exceções para essa regra, tanto entre as mais femininas como no outro extremo, entre as mais masculinas. Entre as mais femininas, a maior inserção relativa de pretos e pardos dá-se em enfermagem, geografia e história. Entre as mais masculinas, essa maior inserção se dá nas carreiras de teologia e na carreira militar. É interessante notar que essas duas carreiras não se enquadram dentro da cadeia produtiva *stricto sensu*, mas dentro do mercado de bens simbólicos. Geografia e história são carreiras voltadas para o ensino e, portanto, também seguem a mesma lógica do mercado de bens simbólicos, com a vantagem adicional de terem uma clientela cativa, o alunado – em oposição a profissões liberais, nas quais a clientela precisa ser conquistada (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2005, p. 175).

Sinteticamente, os trabalhos mais recentes, ao incluir dados sociais em sua análise, desnudam o problema da desigualdade no ensino superior em seus vários aspectos. Cristovam Buarque, ainda ministro da Educação, lembrava no “Seminário Internacional Universidade XXI”, que quando foi criada, na Idade Média, a universidade contribuiu para avançar contra o obscurantismo. “Hoje, ela é a maior mantenedora das desigualdades sociais e da dessemelhança humana” (BUARQUE, 2003). Relembremos, invocando a epígrafe deste capítulo, que esse diagnóstico não é novidade em nosso país, mas ganha novo fôlego através dos dados levantados neste novo momento da pesquisa educacional brasileira, que vem revelando aspectos internos do ensino superior, especialmente sua constituição demográfica em relação ao quadro institucional e à opção de carreira.

Desde o vestibular, momento de aproximação do estudante com a instituição, pode-se perceber um grau de seletividade prévio, observando-se grande concentração de candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais são selecionados os que obtêm rendimento

excelente nas provas. Em oposição, observa-se também a preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais pode-se obter a vaga com desempenho mediano. Um destes estudos (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2000) versa sobre uma série de 10 anos de vestibular da UFMG, uma das mais disputadas universidades do país. Os autores concluem que “são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras”. Neste trabalho observaram a seguinte tendência: mesmo tendo obtido no vestibular nota suficiente para ingressar num curso concorrido, se a condição socioeconômica do candidato era desfavorecida, estava inscrito em curso pouco disputado. E quando a condição socioeconômica era favorável, o candidato não se eximia de disputar cursos concorridos, mesmo com resultados fracos.

Pesquisas mais recentes (USP, 2004) vão além sobre esta matéria: a pré-seleção não funcionaria apenas no tocante a cursos, mas também no quesito instituição. É o que ocorre no vestibular das universidades estaduais paulistas, onde se verifica uma auto-exclusão de estudantes carentes. Este estudo mostra que o perfil da maior parte dos alunos que se inscrevem no vestibular da USP é o mesmo daqueles que entram na instituição – são brancos, não trabalham, têm acesso à Internet, estudaram em escolas particulares e fizeram pelo menos um semestre de cursinho pré-vestibular. O que mais chama a atenção é que a maioria dos alunos que concluem o ensino médio na rede pública de São Paulo nem chega a se inscrever no vestibular da Fuvest. Como forma de reduzir o problema, a USP passou a oferecer em 2007, bônus de 3% nas notas das duas fases do processo seletivo para alunos da rede pública. Obteve pouco sucesso: o percentual desses estudantes em 2008 apresentou inclusive uma queda em relação ao ano anterior (APESAR, 2008).

O próprio MEC, nesse mesmo passo, tem divulgado dados dos resultados dos exames nacionais que retratam bem o contorno dessas desigualdades. Sobre os dados do questionário socioeconômico do Provão de 2003, extraiu o seguinte sobre **cor** e **curso**: não apenas os brancos estão mais presentes na universidade que sua representação na sociedade em geral (são 52% dos brasileiros, mas na educação superior somam 72,9%), como ocupam boa parte dos cursos com maior interesse de mercado. Neste ano, os dez cursos de graduação com maiores percentuais de estudantes **brancos** foram: Arquitetura (84,5%), Odontologia, (81,1%), Medicina Veterinária (80,9%), Engenharia Mecânica (80,6%), Farmácia

(79,9%), Direito (79,4%), Jornalismo (78,4%), Administração (78,4%), Psicologia (78,1%) e Medicina (77,7%). De outro lado, a presença dos **negros** é a seguinte: Arquitetura (1%), Odontologia (0,8%), Medicina Veterinária (1,1%), Engenharia Mecânica (2,3%), Farmácia (1,2%), Medicina (1%), Jornalismo (3,2%), Psicologia (2,2%), Direito (2,4%) e Administração (2,2%). A representação percentual de negros na sociedade, segundo o IBGE, é de 5,9% (INEP, 2003).

A partir dos dados que o MEC publicava, outras pesquisas se desdobravam. Por exemplo: enquanto o relatório-síntese do Provão 2003 noticiava a presença, no curso de Medicina, de 9,9% de graduandos egressos do ensino público, trabalhos posteriores (NUNES, 2004) refinaram essa composição, demonstrando que nos cursos de Medicina das **federais** essa taxa é de apenas 1,7%, revelando assim nuances importantes no dado. Da mesma forma, enquanto o relatório-síntese do Provão 2003 (INEP, 2003) afirmava que “em média o percentual de alunos das IES públicas que freqüentaram o Ensino Médio em escolas públicas é levemente superior à média dos que freqüentaram IES privadas”, outros trabalhos (NUNES; MARTIGNONI; CARVALHO, 2004) mostram que, em **instituições federais** de ensino verifica-se maior presença de egressos do ensino médio público **apenas nos cursos de Licenciatura e Contabilidade**.

Ressalvemos que recentemente têm partido do interior das próprias instituições federais de ensino, pesquisas no sentido de detalhar a caracterização demográfica do *campus*. É o caso do Programa “Conexão de saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”, da UFRJ. Uma pesquisa realizada por este programa utilizou três variáveis filtros para identificar estudantes de origem popular na instituição: o conceito de território como espaço popular, a escolaridade dos pais (que tivessem no máximo o ensino fundamental completo) e a renda média familiar de até três salários mínimos. Identificaram, ao final, que de 26.266 alunos respondentes, apenas 2.004 são de camadas populares, e destes, 636 estudam à noite. Ainda de acordo com a pesquisa, os cursos de maior procura da universidade são os que possuem menos alunos de baixa renda. Dos 577 estudantes do curso de Medicina que responderam à pesquisa, apenas seis são de camadas populares. Já dos 38 acadêmicos de Engenharia do Petróleo, nenhum pertence a este grupo. “A maioria desses cursos não oferece aulas noturnas e isso faz toda a diferença”, comentam os pesquisadores (UFRJ, 2006).

Acrescentemos que desde 2004 com o ENADE, passamos a contar com dados não apenas dos concluintes como também dos ingressantes no ensino superior. Assim, por exemplo, os dados do questionário socioeconômico de 2004 mostram que 47,7% dos alunos da rede privada matriculados no primeiro ano da graduação trabalham, enquanto nas públicas eles são 21,6%. Em relação ao tipo de escola em que o aluno cursou o ensino médio há uma inversão: enquanto 51,7% dos ingressantes em universidades públicas vieram de escolas particulares, apenas 33% dos universitários da rede privada pagaram para cursar o médio (CONSTANTINO, 2005).

Uma polêmica sobre cotas e financiamento do ensino superior que opôs MEC e ANDIFES no início de 2005 é reveladora do que está em jogo quando a questão socioeconômica vem à baila. Pesquisa divulgada pela ANDIFES (EDITAU, 2005) sobre dados dos últimos Provões, ao analisar aspectos de raça e renda, revelou paridade de presença racial nas universidades federais, e presença compatível com os números nacionais das classes C, D e E nestas universidades. Com esse dado a entidade se defendia da suspeita de um suposto elitismo, a ser corrigido pelas cotas. O MEC reagiu, saindo em defesa da proposta que reservava 40% das vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas.

A pesquisa, ao contrário da leitura feita pelos apresentadores, demonstrou que a política de cotas para as universidades públicas é uma necessidade. Nos melhores cursos (sic) não há uma correspondência entre o percentual da população afrodescendente e a presença nos cursos. Não há desdobramento por cursos, por isso não é possível saber se essa proporção se mantém mesmo nos mais concorridos, como medicina, direito ou as engenharias (EDITAU, 2005).

Munido de dados levantados no perfil socioeconômico feito pelo Provão, o presidente do INEP também contestou a análise e os dados da pesquisa. “Nós trabalhamos com um universo muito maior de alunos e não encontramos isso”, afirmou. “Os números, na verdade, são muito próximos nas duas pesquisas. Mas são muito distantes da realidade nacional. Apenas 42% dos estudantes das Ifes tem renda até 3,5 salários mínimos, mas na sociedade em geral 70% da população está nessa faixa (EDITAU, 2005)”.

Ainda lidando com as características sociais da escolarização, mensurações de outra ordem têm sido produzidas. É o caso das pesquisas sobre persistência

intergeracional (FERREIRA; VELOSO, 2004), dando conta de um reduzido grau de mobilidade educacional no caso brasileiro. O grau de persistência em países desenvolvidos fica entre 0,20 e 0,35, enquanto no Brasil o grau médio foi de 0,68²⁸. Quanto maior o grau da persistência, menor o da mobilidade educacional. Mesmo comparando-se com outros países latino-americanos, à exceção da Colômbia, este dado é elevado. No México e no Peru, por exemplo, o fator é 0,50. Especificando as características dessa persistência, sabe-se também que entre a população branca do Brasil as chances de um estudante cujo pai tenha ensino superior completo alcançar a universidade são de 62,5%, mas esse índice cai para 40% entre os negros. Regionalmente, no Nordeste a probabilidade de um filho de pai analfabeto herdar este mesmo nível educacional é de 54%, contra um percentual de 21% no Sudeste. Comparando a escolaridade de diferentes gerações, os autores concluíram que a mobilidade educacional está aumentando, principalmente entre os filhos de pais mais pobres, com zero a seis anos de escolaridade. Mas ressaltam: “o problema continua a ser a passagem do ensino médio para o terceiro grau”.

Essa discussão ganha mais relevância quando se mensuram as vantagens econômicas relacionadas ao egresso do ensino superior. Com relação a este ponto, pesquisas para 71 países colocam-nos em nono lugar no *ranking* dos maiores prêmios à escolaridade. Esta taxa de retorno está em queda em todos os níveis educacionais desde 1976 no Brasil, exceto para o ensino superior, onde se elevou em média de 14,7% para 18,7% por ano de estudo. A pesquisa “O Perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados”, elaborada pelo IBGE com base nos dados levantados pela Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2002-2003, mostra que famílias com mais de uma pessoa com nível superior têm rendimento médio de R\$ 6.994,98, ou seja: 1,83 vez maior que o rendimento dos núcleos com apenas um integrante com nível superior e 5,75 vezes acima dos ganhos de lares sem pessoas com nível superior. Ressalte-se, ainda segundo o IBGE, que 84% das famílias brasileira não têm integrantes com superior completo (IBGE, 2007)²⁹. Superpondo as vantagens, a taxa de ocupação cresce de 52% para 87% entre analfabetos e indivíduos que concluíram o ensino superior (Néri, 2007). Relações

²⁸Significando que se o pai tem 1 ano de estudo acima da média, seu filho tem um valor esperado de 0,68 ano acima da média.

²⁹Também em “**Diploma é passaporte social: educação eleva renda familiar**”. Jornal **O Globo**, 30 ago. 2007. Especial Economia.

positivas entre anos de estudo e longevidade também são hoje estabelecidas, isolado o efeito de renda³⁰ (NÉRI, 2007).

Simultaneamente à ocorrência destas pesquisas e condizente com o marco de uma sociedade reflexiva, os meios de comunicação, através de editorias especializadas em educação, têm concedido bastante espaço ao tema educação superior, movimentando a opinião pública sobre o mesmo. Algumas vezes limitam-se a repetir, de forma comentada, os resultados dos censos e avaliações do próprio MEC/INEP ou das instituições³¹, mas em outras produzem pesquisas próprias. É o caso de uma matéria intitulada “O xis da questão”, mostrando que “15% dos alunos pagam escolas particulares no ensino médio, e a maioria é rica. 58% dos alunos ricos estudam de graça em universidades públicas. 85% dos alunos estudam nas escolas públicas no ensino médio, a maioria é pobre. 66% dos alunos pobres pagam para estudar em faculdades particulares” (VEJA, 2006, p. 85).

Todas estas informações à disposição da sociedade, da academia, do governo e do mercado educacional estabelecem, assim, um novo parâmetro de percepção sobre o ensino superior. Evidenciam não só as distâncias entre o brasileiro que cursou graduação e aquele que não cursou, como entre os vários graduados, em seus diversos cursos e instituições.

Tais dados e informações se completam com as discussões sobre a qualidade acadêmica do campo, como a seguir.

b) Sobre a posição dos estabelecimentos nesse sentido, destacamos trecho de Martins (1981) qualificando os pólos do ensino superior como de “ensino público universitário” x “ensino superior privado”:

Não seria de todo descabido em face da formação social brasileira pressupor que no **ensino público universitário**, dá-se no limite, um estilo de produção cultural que em função de seu público aproxima-se do conceito de **produção erudita** formulado por Bourdieu, ao passo que grande parte do **ensino superior privado**

³⁰Alhures, pesquisa conduzida pelas universidades de Harvard e Princeton demonstrou que, com um diploma de ensino superior, vive-se em média mais oito anos nos Estados Unidos. Nenhum dos fatores que influenciam na expectativa de vida – entre eles sexo, raça e renda das pessoas – tem tanto impacto quanto a educação. A explicação seria que “a passagem pela sala de aula induz a escolhas mais inteligentes e a uma postura de aversão ao risco na idade adulta”. “**O bê-a-bá da longevidade**”, Revista **Veja**, 7 fev. 2007, p. 114.

³¹A título de exemplo: “**Brancos e ricos predominam nos cursos mais disputados**”, na **Folha de São Paulo** de 23 jan. 2004, p. E6. Ou: “**Direito, Arquitetura e Medicina são, na USP, cursos da ‘elite’**”, no mesmo veículo no dia 17 set. 2006. Nessa reportagem informam a renda familiar média dos alunos do curso de medicina da USP: R\$15.000,00

constitui-se como instrumento da **indústria cultural**, não produzindo conhecimento mas apenas inculcando-o. Ao se dirigirem a públicos de origem social distintos, estas duas redes de ensino passam a desempenhar o papel de outorgar distinções simbólicas diferenciais, contribuindo desta forma para a reprodução das relações entre as classes sociais. **Devido ao público a que se dirigem, às práticas pedagógicas adotadas, às condições de trabalho de seus docentes, às profissões a que têm acesso seus ex-alunos, os estabelecimentos do tipo indústria cultural ocupam uma posição dominada na hierarquia do campo dos estabelecimentos universitários brasileiros** (grifo nosso) (MARTINS, 1981, p. 79-80).

Acresce o autor que a esmagadora maioria das instituições privadas que surgiram após a Reforma Universitária de 1968, “se constituíram como empresas privadas capitalistas, utilizando a área educacional como um **campo fértil para investimentos**” (grifo nosso) (MARTINS, 1981, p. 82).

Da mesma forma, estudos empíricos recentes têm relativizado leituras como essa. Deve-se mencionar, por justo e como reforço ao argumento, que o próprio Martins, em trabalhos mais recentes (2000, 2006) reavalia suas posições de classificação e interpretação, revelando uma percepção tocada pela complexidade do campo. Rediscutindo os antigos postulados de Martins, restam evidenciadas as dificuldades financeiras do setor privado (QUEIROZ; QUEIROZ, 2004), experimentando hoje uma enorme capacidade ociosa, com danos importantes ao setor. Por outro lado, sobre a hierarquia do campo, recentes pesquisas (ROTHEN, 2002) contribuem para especificar a produção de resultados de avaliação e por extensão da condição dominante e dominada, valendo-se da lógica da composição social dos cursos. Nesse caso, o que se estabelece é a relação entre fatores extra-escolares e a produção da qualidade acadêmica. Ou seja: não se trataria de rotular o ensino público de produção erudita e o privado como de indústria cultural, já que a qualidade exposta nos recentes sistemas de avaliação pode ser relacionada, antes de tudo, às condições socioeconômicas dos formandos. Conclui Rothen que em algumas áreas do conhecimento o desempenho na prova, independente de sua realização em estabelecimento público ou privado, é homogêneo, enquanto em outras o desempenho é discrepante. Mais precisamente, nas áreas em que os indicadores socioeconômicos são melhores o desempenho dos cursos é mais homogêneo e tende a produzir melhores resultados. É o caso, por exemplo, dos cursos de Odontologia e Medicina.

Nesse sentido, pesquisas mais específicas iam sendo produzidas a fim de aferir o valor agregado pelas instituições de ensino aos alunos. Numa delas

(SOARES; RIBEIRO; CASTRO, 2001) a conclusão foi de que 80% da nota do Provão se deve ao nível acadêmico do estudante ao ingressar no ensino superior. Ou seja: a qualidade do ensino ofertado pela instituição só determina 20% do resultado. Por conseguinte, instituições que recebem alunos mais fracos no vestibular estariam condenadas a resultados mais modestos nas avaliações nacionais.

Assim é que o setor privado passa a reagir ao resultado das avaliações, incluindo outros ingredientes no debate. Dirigentes de universidades privadas manifestam-se (TRAJETÓRIAS, 2002), revelando não disfarçado ressentimento pelo seu desprestígio e oferecendo justificativas sobre o resultado das avaliações. Sua posição tem como premissa a idéia de que o aluno atendido pelas instituições privadas é menos favorecido financeiramente e chega ao ensino superior menos preparado do que aquele que, proveniente de uma camada social privilegiada, consegue ocupar as poucas vagas oferecidas pelo ensino público. Tal fato estaria por trás da diferença de performances nos exames nacionais. Argumentam, por outro lado, acerca do papel social dessas instituições, pela expressiva oferta de vagas, sem as quais o ensino superior seria ainda mais elitizado. Finalmente, apontam que seriam as instituições privadas, por priorizarem uma formação mais prática, as maiores fornecedoras de mão de obra qualificada – especificamente executivos – para as grandes empresas (SEMESP, 2005).

Coerentes com os signos de uma *modernidade reflexiva*, verificamos, assim, como se revela complexo e ambivalente o campo do ensino superior no Brasil. Sob o influxo de todas as mensurações e reflexões produzidas, e em meio a um processo de expansão, podemos dizer que o ensino superior se encontra num **ponto de inflexão**. Seria importante situá-lo, então, em relação ao que é colocado para ele em termos de política educacional, *vis-à-vis* a resposta a essa intenção. O que planeja o governo, o que dela esperam a academia e os ofertantes do ensino superior? Como a sociedade brasileira reage a todo esse processo?

2.3

Democratização como paradigma da atual expansão do ensino superior

O Plano Nacional de Educação sintetiza as mais recentes concepções e encaminhamentos políticos da educação nacional, que têm sido direcionados no

sentido de diminuir o atraso do Brasil na área da educação³². São exemplos dessa política a universalização do ensino fundamental, os esforços na educação de jovens e adultos, o incentivo à formação de professores e a preocupação com o aumento da população cursando o superior.

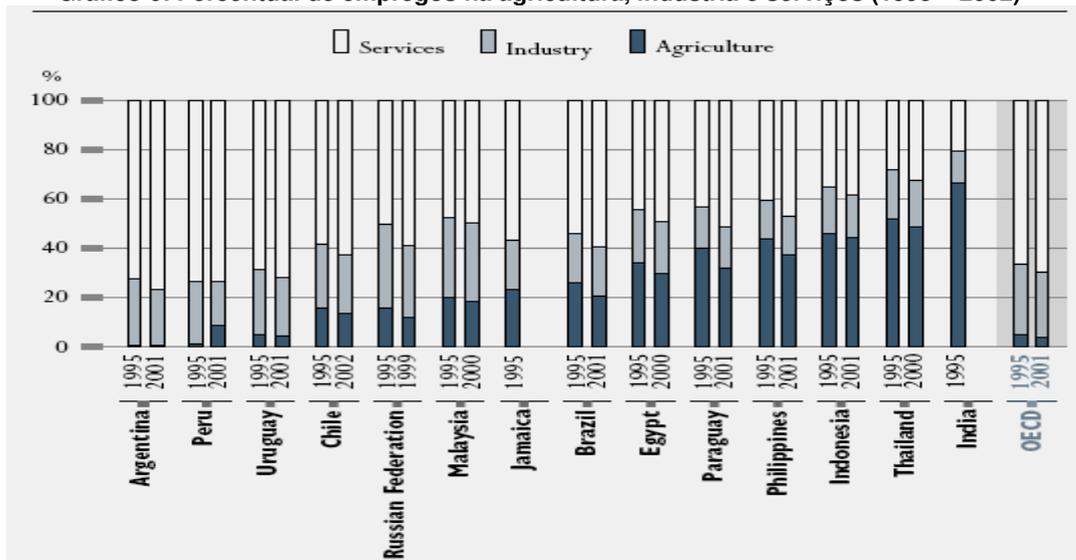
Quanto ao ensino superior, o Plano Nacional de Educação diagnostica que, para enfrentar “sérios problemas” deve-se renovar e desenvolver o sistema. Em suas diretrizes, explicita uma preocupação com a emergência de uma sociedade do conhecimento a demarcar o limite do desenvolvimento e da independência política, bem como uma preocupação com a desigualdade:

nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (...) As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades (MEC, 2001).

A menção ao “mundo em que o conhecimento sobrepujou os recursos materiais” aponta para uma política de ênfase na escolaridade, tanto mais quanto se atesta o crescimento generalizado do setor de serviços, o qual via de regra incorpora mais anos de escolaridade que os outros setores da economia (HOFFMANN; NEY, 2004). Veja-se a evolução comparada dessa distribuição:

³²Evidenciado pelas comparações internacionais, mormente se tomado o severo descompasso entre nossa inserção econômica mundial em relação às condições sociais da população. Fomos a 14ª economia mundial em 2004 (Banco Mundial - Bird, tendo por base o Produto Interno Bruto de cada nação), ficando à frente de países como Suécia, Suíça e Holanda. No mesmo ano ficamos em 72º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, avaliando expectativa de vida, **escolaridade** e renda), atrás do Uruguai, Costa Rica e Cuba. Para compor esse quadro, agrega-se ainda o Coeficiente de Gini (cálculo da distribuição de renda, onde 0,00, hipoteticamente, significa que todos no país têm a mesma renda e 1,00 significaria que uma pessoa detém toda a renda nacional). Com 0,593, somos o oitavo pior colocado no ranking mundial. O índice de quasi-Gini (coeficiente bastante semelhante ao de Gini) de acesso ao ensino superior público no Brasil é 0,66, indicando que este acesso é pior distribuído que a renda das famílias (BARROS; FOGUEL, 2001).

Gráfico 6: Percentual de empregos na agricultura, indústria e serviços (1995 – 2002)



Fonte: UNESCO, 2005

Contudo, pesquisa recente sobre a escolaridade de dirigentes³³ do setor público ou privado revela que apenas 27% possui curso superior no Brasil (DIPLOMA, 2006). Para o presidente do Conselho Federal de Administração, Rui Otávio de Andrade, os dados mostram que a força de trabalho brasileira ainda está muito aquém, tanto em quantidade quanto em qualidade, para atender às demandas de crescimento da economia. Edson Nunes, presidente do Conselho Nacional de Educação, vai além: "a falta de profissionais qualificados e habilitados em níveis gerenciais ou nos cargos mais elevados, tanto no setor público quanto no privado, tem causado enorme prejuízo socioeconômico ao país".

Além disso, o ritmo do crescimento do sistema de ensino superior vem declinando nos últimos anos no país, como segue:

Tabela 2: Percentuais de crescimento de instituições, cursos e matrículas – Brasil 2001-2004

Variável	2001	2002	2003	2004
Instituições	17,9	17,7	13,6	8,3
Cursos	14,8	18,5	14,3	13,3
Matrículas	12,5	14,8	11,7	7,1

Fonte: MEC/Inep/Deaes

³³ Chefes, gerentes, diretores e presidentes do setor privado; legisladores e dirigentes em qualquer área do setor público.

Essa problemática tem sido amplamente noticiada pela imprensa³⁴. O atual Ministro da Educação (Haddad, 2005) projeta que se não houver alteração nesse ritmo, não ultrapassaremos 17% da população entre 18 e 24 anos no ensino superior ao cabo do Plano, ou seja, alcançaríamos pouco mais de metade da expansão pretendida.

A avaliação governamental é que o Brasil não pode mais depender exclusivamente da força inercial do mercado para atingir índices de matrícula na educação superior análogos aos índices internacionais ou a fim de atingir a meta do PNE. Extenso trabalho sobre democratização do acesso ao ensino superior (PACHECO; RISTOFF, 2004) formulado no âmbito do INEP, detalha os principais óbices a uma franca expansão do ensino superior do Brasil, o que determinaria a exigência de uma atuação decisiva do governo a fim de reverter a tendência de baixo crescimento do setor. Destacamos alguns:

- 1) a relação candidato/vaga nas instituições privadas, principal força da expansão inercial, atingiu o índice de 1,6, tornando a demanda média virtualmente igual à oferta,
- 2) o grande número de vagas ociosas no setor privado. Mais recentemente, até mesmo com relação a cotas tem-se verificado o não preenchimento total de vagas disponíveis³⁵,
- 3) aproximadamente 90% das instituições pertencem hoje ao setor privado, operando com crescentes índices de inadimplência e altos índices de evasão³⁶, mesmo em cursos de forte demanda. Nesse caso, a evasão estaria associada às dificuldades de pagamento das mensalidades pelos alunos,

³⁴“Avanço do ensino superior é insuficiente” (Folha de São Paulo, 12 nov. 2006, p. B3). “Acesso a faculdades sobe em ritmo lento” (O Globo, 09 dez. 2006, p. 12). “Faculdade brasileira cresce mais devagar” (O Estado de São Paulo, 13 dez. 2006, p. A17). “Expansão de ensino superior perde fôlego” (Folha de São Paulo, 13 dez. 2006, p. C4). “Evasão entre alunos que integram PROUNI é de 15%” (Folha de São Paulo, 30 dez. 2006, p. C7). “Metade dos universitários não se forma” (Folha de São Paulo, 31 dez. 2006, p. C1). “Matrículas em federais não seguem aumento de vagas” (Folha de São Paulo, 20 dez. 2007, p. C4). “Cai o número de formados na rede pública” (Folha de São Paulo, 30 dez. 2007, p. C1).

³⁵“Sobra vaga para cotista nas universidades”. Disponível em **Folha online**, 19 mar. 2007. Segundo levantamento da Folha, 2.000 vagas em 9 das 15 instituições que adotam o sistema não foram preenchidas. Acesso em 21 mar. 2007.

³⁶Observada também no setor público: apenas 63% dos ingressantes concluem seus cursos (PORTO; RÉGNIER, 2003). A esse respeito, em estudo sobre evasão escolar nos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito de diversas IES, Gaioso (2005) considera que alunos das instituições públicas são mais propensos a desistirem dos cursos uma vez que “desconsideram os gastos dispendiosos e acreditam na possibilidade de serem aprovados em outro vestibular na mesma instituição”, diferentemente dos alunos das IES privadas. Estes “costumam avaliar

- 4) a renda familiar média dos alunos que hoje freqüentam o ensino médio é 2,3 vezes menor do que a das famílias dos atuais universitários, evidenciando que a expansão pelo setor privado pode estar próxima ao esgotamento.

Na mesma direção, estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes (NUNES; MARTIGNONI; CARVALHO, 2003) revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito”. São pessoas que vivem em situações adversas tais como não possuir geladeira e fogão no domicílio, e possuem rendimento domiciliar mensal inferior a dois salários mínimos. Esse percentual representa 2,1 milhões de estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior dependerão - mais do que da gratuidade - de bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*. Além disso, sabe-se que o índice de desemprego é alto entre os jovens (HOPER, 2006), dificultando a obtenção de renda para fazer frente às despesas com educação. E quando os jovens estão no mercado, a maioria ganha menos de 2 salários mínimos e trabalha mais de 40 horas por semana, uma combinação que em nada favorece a busca por maior escolaridade.

De fato, é possível verificar que a proporção de alunos matriculados aumenta conforme as faixas de renda mais elevadas. Nas faixas entre três e dez salários mínimos, a proporção de estudantes é superior a 30%, meta estabelecida pelo PNE. Entretanto, nas famílias com renda média inferior a 3 salários mínimos, que correspondem a 90% da população brasileira, o percentual de jovens que cursa o ensino superior ainda é inferior a 15%. Dessa forma, parece evidente que o crescimento do ensino superior no mesmo ritmo que nos últimos anos depende de políticas de financiamento estudantil públicas ou privadas (HOPER, 2006) e/ou da ampliação de vagas gratuitas.

prejuízos, considerar o dinheiro investido nas altas mensalidades e a urgência em se formar, nem que seja para buscar outra carreira depois de formados” (GAIOSO, 2005, p.33).

Tabela 3: Perfil de renda do estudante brasileiro no ensino superior

Perfil de Renda do Estudante Brasileiro (Ensino Superior)						
Renda Familiar	2002		2003		2004	
	Total	%	Total	%	Total	%
Até 3 sm	236.570	6,8%	357.880	9,2%	625.800	14,9%
De 3 a 10 sm	1.207.210	34,7%	1.470.420	37,8%	1.780.800	42,4%
De 10 a 20 sm	1.057.620	30,4%	1.030.850	26,5%	966.000	23,0%
De 20 a 30 sm	744.510	21,4%	544.600	14,0%	420.000	10,0%
Mais de 30 sm	201.780	5,8%	424.010	10,9%	369.600	8,8%
NS	31.310	0,9%	62.240	1,6%	37.800	0,9%
Total	3.479.000	100,0%	3.890.000	100,0%	4.200.000	100,0%

Fonte: MEC/INEP e Hoper Educacional, 2005

A tabela anterior reforça essa tese, posto que se observa em 2004 uma entrada maior de estudantes de baixa renda, crescimento que talvez já esteja refletindo alguns fatores, dentre eles: a redução do valor médio das mensalidades privadas, a interiorização da oferta do ensino superior, a demanda latente de egressos do ensino médio, a ampliação de vagas noturnas, a criação de graduações mais curtas e conseqüentemente menos dispendiosas, além da criação de novas universidades e novos *campi* federais. Por outro lado, a diminuição do contingente de alunos na faixa acima de 10 salários mínimos também era previsível, pela diminuição da taxa de natalidade nessa faixa da população. Além disso, espera-se para os próximos 10 anos uma redução ainda mais acentuada na natalidade da faixa etária entre 18 e 24 anos (HOPER, 2006).

Gráfico 7: Estimativa da população na faixa de 18-24 anos para 2005-2010



Fonte: Hoper, 2006

Estão configurados, assim, os principais contornos do ensino superior brasileiro atual, revelando nitidamente gravames sociais para sua expansão, cuja

principal condição deverá ser o atendimento de camadas mais pobres da população. Em outras palavras: estamos falando de um setor composto pela histórica predominância de frações de elite, mas que não se expandirá a contento sem incluir frações anteriormente alijadas. Casos como esse configuram sempre uma operação social complexa.

Como vimos, o conceito que sustenta a atual política educacional para o ensino superior é o de **democratização do ensino**. O Título I do Projeto de lei da Reforma determina que a “função social do ensino superior” será atendida pela instituição mediante alguns requisitos, sendo o primeiro deles a “democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico”. No Título II, sobre a educação superior no sistema federal de ensino, o Projeto abre uma seção específica sobre as “Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil”. Transcrevemos os dois artigos que especificam a concepção governamental sobre a questão:

Art. 45 - As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.

Parágrafo único. As instituições deverão incentivar ações de nivelamento educacional, promovendo a participação de seus estudantes, apoiados por bolsas especiais para essa finalidade e por supervisão docente.

Art. 46 - As medidas de democratização do acesso devem considerar as seguintes premissas, sem prejuízo de outras:

- I - condições históricas, culturais e educacionais dos diversos segmentos sociais;
- II - importância da diversidade social e cultural no ambiente acadêmico; e
- III - condições acadêmicas dos estudantes ao ingressarem, face às exigências dos respectivos cursos de graduação.

§ 1.º - Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas.

§ 2.º - As instituições deverão oferecer, pelo menos, um terço de seus cursos e matrículas de graduação no turno noturno, com exceção para cursos em turno integral.

§ 3.º - Será gratuita a inscrição de todos os candidatos de baixa renda nos processos seletivos para cursos de graduação, conforme normas estabelecidas e divulgadas pela instituição.

A opção governamental pelo princípio da democratização pode ser compreendida no marco da evidência de que o governo, de fato, não conseguirá atingir sua meta de expansão do ensino superior a não ser que inclua³⁷ novas frações sociais no sistema. Ressaltamos que a expressão **democratização** aparece pela primeira vez na legislação educacional nesse Projeto. Não constava, por exemplo, da Reforma de 1968 e nem mesmo da atual LDB³⁸.

É nítida a ênfase do governo quanto à problemática do acesso e da permanência como conteúdos do conceito de democratização. Da mesma forma, em outros lugares de fala percebemos disposição semelhante.

Como exemplo, destacamos a alentada pesquisa de Almeida (2007) intitulada “A cabeça do brasileiro”, em que produz um “teste quantitativo da antropologia de Roberto DaMatta”. Nela, associa uma propensão a concepções mais éticas e conformes a um padrão de vida mais próximo da normalidade institucional a um grau maior de escolaridade. Mais especificamente, conclui sobre a necessidade de massificar o ensino superior em benefício dos ideais democráticos nacionais. Vejamos:

Estou afirmando, portanto, que o jeitinho brasileiro, com denominações específicas a cada país, existiria em qualquer nação em que a maior parte da população tenha pouco estudo. (...) Não estou negando as especificidades nacionais, apenas enfatizando que culturas nacionais podem ser menos importantes do que as de grupos sociais transnacionais, unidos pela escolarização formal. A herança ibérica nunca será abolida do DNA da cultura brasileira, mas é possível tornar os brasileiros mais seguidores da lei por meio da educação formal. Portugal será sempre nossa pátria-mãe, mas para tornar o Brasil mais liberal na economia **é preciso massificar, e muito, o ensino superior**. História e herança não mudam, mas o nível de escolaridade traz alterações de conseqüências bastante profundas para qualquer sociedade. Entre elas, a consolidação da democracia (ALMEIDA, 2007, p. 276) (grifo nosso).

Trazemos ainda, na mesma linha, a visão de Ristoff (2001). Em texto indicativo do que chama de “A tríplice crise da universidade brasileira”, emite impressão arrojada sobre o assunto:

³⁷Esclarecemos que os termos **inclusão social**, **incluir** e **inclusivo** nessa tese referem-se tão somente à entrada de novos perfis sociais no ensino superior. Especificamente, com características socioeconômicas menos elitizadas.

³⁸Nesta, encontramos apenas o termo “democrática” como adjetivo: “gestão democrática do ensino público” e “ordem democrática”.

Pelo exposto (...) a despeito da economia da educação e, principalmente, pela compreensão de que a educação na pior das hipóteses sempre faz bem – para o indivíduo e para o país – cresce o sentimento de que **a educação superior deve estar disponível para todos os que seriamente a procuram**. Em educação nada se perde, razão pela qual é importante resistir às explicações economicistas sobre questões como índices de evasão, taxas de sucesso, integralização curricular, etc. Estas perspectivas invariavelmente mostram-se incapazes de perceber o óbvio: que a vida valida as disciplinas mesmo quando cursadas por estudantes que se evadem (RISTOFF, 2001, p. 208) (grifo nosso).

Entretanto, o conceito de democratização não se esgota nesta perspectiva, requerendo assim maior aprofundamento.

2.3.1 Em torno do conceito de democratização

Democratização é um termo polissêmico que tem atraído vasto interesse³⁹ acadêmico. O próprio sufixo da palavra sugere a idéia dinâmica de **processo**, como movimento que perpassa os tempos absorvendo os juízos emitidos. No caso em tela, retratando de forma cada vez mais elaborada o que as sociedades vão significando sobre vivência democrática. Analisado sob diferentes perspectivas ao longo dos últimos 40 anos no Brasil - como política pública de expansão de vagas, como fruto de práticas pedagógicas capazes de formar indivíduos livres, ou ainda como particularidade de um estilo de gestão (CARVALHO, 2004; MOEHLECKE, 2004) -, colocou muitas vezes em campos opostos os defensores de cada um destes significados.

E também ensejou críticas contundentes a essas visões. Foi o caso do livro “Democratização do ensino: meta ou mito?” (BRANDÃO, 1979), obra seminal sobre o tema, organizada por Zaia Brandão. Chamava a atenção para que a ampliação de oportunidades de acesso podia não ser o melhor caminho na tentativa de dar iguais oportunidades de educação para todos, dado que a política de acesso à escola obscurecia a percepção dos verdadeiros obstáculos a uma educação democrática. Seus artigos descortinavam a possibilidade de revisão da expansão do acesso à escola como tradução da democratização do ensino, na medida em que aquela concorria com a expansão do fracasso escolar. À época,

³⁹Numa busca com os termos “democratização ensino superior” na Internet encontramos 558.000 ocorrências apenas em páginas do Brasil.

eram hegemônicas as explicações de cunho psicopedagógico sobre este fracasso, reduzindo-o ao nível individual e psicológico.

Contra estas propunham o exame da situação em perspectiva interdisciplinar, sobretudo em diálogo com a sociologia, a economia e a filosofia, captando, assim, os elementos sociais sobre a estrutura e a dinâmica da instituição escolar. Revelava-se uma visão bastante oportuna porque captava os limites do “idealismo pedagógico” e recolocava o tema da educação em seus devidos termos: “compreendendo a dualidade democratização-reprodução, de um lado como duas concepções e expectativas antagônicas, e, de outro, talvez como as duas faces da mesma moeda (BRANDÃO, 1979, p. 9)”. Embora o foco da obra não seja o ensino superior, não pode deixar de ser mencionada pelo que prenuncia em termos de uma **compreensão sociológica** sobre o tema democratização do ensino, *episteme* que certamente nos guia.

Trata-se, portanto, de tema que necessita demarcação de sentido. Assim, e desde, já identificamos o nosso: democratização entendida a partir de uma apreensão sociológica, fundamentada em análises empíricas.

Dizemos que um sistema escolar é mais “aberto” ou “democrático” quanto menor for a correlação entre a origem social familiar dos alunos e o desempenho destes durante o processo de escolarização, seja em termos do aprendizado (conhecimento absorvido) efetivamente alcançado, seja em termos da realização escolar (anos de escolaridade completada com sucesso) finalmente obtida (SILVA, 2003, p. 105).

No mesmo sentido Raymond Boudon, ao comparar a forma de recrutamento de estudantes ingleses e franceses, afirma que os primeiros “são mais democraticamente recrutados, (...) de modo mais independente de suas origens sociais, no sentido estatístico” (BOUDON, 1979, p. 66).

Esse conceito desdobra-se, assim, nos seguintes quesitos:

1. Recrutamento dos alunos independente de suas origens sociais,
2. Baixa correlação entre aprendizado efetivamente alcançado e origem social
3. E baixa correlação entre origem social e anos de escolaridade completada com sucesso.

Podemos dizer que esse sentido mais denso do conceito de democratização tem se consolidado entre nós:

é difícil conceber que a sociedade brasileira venha a aceitar, como no passado, um crescimento ilusório, isto é, mero aumento quantitativo de vagas com ensino

de menor qualidade, o que tradicionalmente acarreta salas de aula superlotadas e docentes pouco qualificados academicamente. O cenário político brasileiro atual é muito diferente daquele dos anos 70, quando ocorreu a expansão do sistema, porque a relação entre os diversos segmentos envolvidos com o ensino superior é distinta e dá margem a reivindicações e negociações de ordem estritamente acadêmica que, anteriormente, não encontravam espaço adequado. O novo cenário da expansão deve combinar, mais do que nunca, o aumento da capacidade de atendimento do sistema à maior qualificação acadêmica (MARTINS, 2000, p. 66).

Martins reitera sua percepção seis anos após ter escrito esse texto, vocalizando um pensamento generalizado sobre o tema:

(...) o ensino superior brasileiro encontra-se diante de vários desafios que têm de ser enfrentados de forma decisiva. O sistema necessita de uma urgente expansão de suas matrículas, associada às políticas que promovam a democratização de seu acesso, propiciando a inclusão de grupos sociais que historicamente têm permanecido à sua margem. Sem dúvida, necessita de um novo pacto acadêmico que possibilite recuperar a dimensão estratégica da educação no processo de modernização e democratização do país, bem como recuperar a sua dimensão enquanto um bem público (MARTINS, 2006, p. 1019).

Esse posicionamento sobre o conteúdo do termo **democratização** se coaduna com aqueles que, avaliando políticas de oferta educacional, entendem que os processos de ampliação quantitativa da oferta devem ocorrer simultaneamente à garantia de padrões de qualidade. Parece que assistimos, assim, ao estabelecimento de um paradigma sintético, que não acredita que o atendimento da demanda quantitativa justifique o sacrifício das exigências qualitativas.

Depoimentos de lideranças na área governamental revelam acordo com esta orientação, ultrapassando o sentido proposto no projeto da Reforma, que enfatiza apenas a inclusão social como conteúdo democrático. Senão, vejamos: o então secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), Ronaldo Mota, defendeu que a expansão do ensino superior deve ser balizada em “critérios de qualidade e inclusão social”. Respondendo a um questionamento de quais seriam as metas do MEC para expandir a educação superior, assim se expressa:

Antes de metas numéricas, o importante é que seja uma expansão balizada dentro de um critério de qualidade. Não basta crescer a qualquer custo, é importante crescer com uma política afirmativa na direção do crescimento, tanto no setor público quanto no privado, desde que o critério de qualidade seja garantido. É importante crescer com qualidade e é importante, também, que nesse processo se promova a inclusão social através da educação (EXPANSÃO, 2007).

O primeiro presidente do INEP na gestão Lula da Silva, por sua vez, emitiu a seguinte impressão sobre a expansão do ensino superior operada na administração de FHC:

Houve uma expansão do ensino superior no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, basicamente concentrada nas escolas privadas. As instituições públicas cresceram muito menos e mal acompanharam o crescimento populacional. Então, houve realmente uma expansão, mas não diria que ocorreu uma democratização, porque as classes mais desfavorecidas continuam sendo eliminadas do sistema escolar em idade muito jovem. Houve também, claramente, comprometimento de qualidade (RAIO, 2003).

Em outro trabalho, dirigentes do INEP pressagiam, concluindo sobre a atual política governamental sobre o ensino superior: “somados esses esforços e com um sistema de avaliação determinado a assegurar a qualidade do ensino, o Brasil estaria apto a dar, nos próximos anos, um salto de qualidade capaz de superar o seu crônico elitismo e a sua cruel excludência” (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 18). Acreditam ainda que a democratização do acesso à escola, no Brasil, não é incompatível com a qualidade do ensino (FERNANDES, 2007).

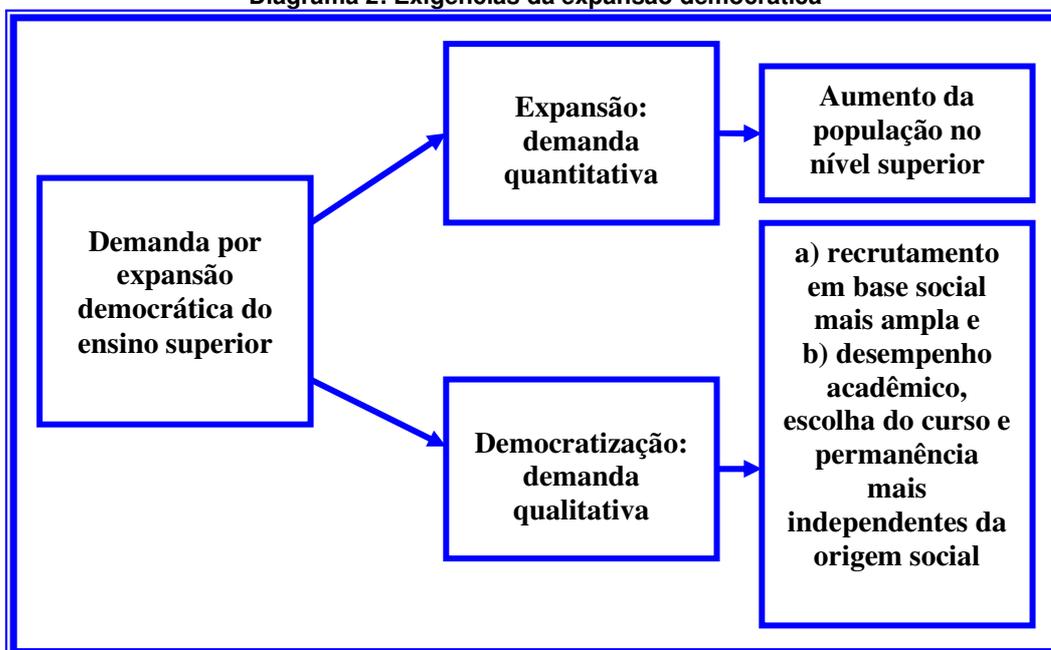
Sublinhemos que essa visão não é unívoca. Há outras, radicalmente diversas: aquela que sustenta existir uma seqüência nesses movimentos, onde primeiramente se garante a expansão para depois reivindicar padrões de qualidade e opostamente, aquela que enfatiza a qualidade a ponto de defender a restrição da expansão do sistema⁴⁰. As posições daí derivadas, portanto, oscilam entre a defesa do fechamento de oportunidades de acesso ao ensino superior – pela contenção do aumento das vagas e pelo fortalecimento da seletividade do vestibular - e uma posição de abertura – pela expansão das vagas e dos estabelecimentos e pela flexibilização dos exames de ingresso (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003). Essa, entretanto, não parece ser a posição majoritária.

Em síntese, espera-se hoje que a expansão agregue não apenas mais alunos, mas que se possa perceber uma maior independência entre as origens sociais destes e o desempenho acadêmico, a escolha de carreiras e a permanência nos cursos, o que concorreria para promover uma real **democratização do ensino superior**. Em outras palavras, não se aceita mais o esgotamento dessa meta apenas na perspectiva quantitativa, mormente numa era de avaliações. Deve-se

⁴⁰Quanto a esta posição, Ristoff (2002) ironiza: se fosse verdade que quantidade piora a qualidade, nós deveríamos ter o melhor sistema de educação superior do planeta, porque temos cerca de 10,5% de alunos na faixa própria matriculados, contra 40%, 50%, 60% de outras nações.

levar em conta também outras questões, como a qualidade acadêmica a ser ofertada e o público a quem se dirige, tornando mais indeterminado o ingresso segundo a origem social do estudante. Esboçando um quadro resumo sobre a expansão democrática pretendida, teríamos:

Diagrama 2: Exigências da expansão democrática



Por certo, diferentemente da produção fabril, a produção da educação está impregnada de marcas sociais que vão favorecer ou não o processo. Na fábrica, se o desejo é triplicar a produção, triplicam-se os insumos. Situação bem diversa será garantir a meta governamental de triplicar um bem social como a educação superior para a população entre 18 e 24 anos, notadamente se se almeja uma **expansão democrática**. Desta forma, não basta “acelerar as máquinas” para alcançar tal meta, pois muitos são os sujeitos, interesses, sentidos, fenômenos, variáveis e acidentes envolvidos. Relembremos alguns deles: a despeito das diligências governamentais e privadas de expansão do sistema, a velocidade dessa expansão tem decaído nos últimos anos, o mesmo ocorrendo com a procura pelas bolsas do PROUNI no ano de 2005⁴¹.

Todos os pontos anteriormente salientados servem para evidenciar algumas dificuldades que deverão ser enfrentadas para a expansão da educação

⁴¹De 2001 a 2003, por exemplo, o número de instituições cresce, mas em índices menores ano a ano: 17,9, 17,7 e 13,6. No caso do PROUNI, alunos criticam a falta de uma bolsa permanência para todos, indispensável para fazer frente às despesas do curso, transporte e alimentação. In: EDITAU. CLIPPING EDUCACIONAL, disponível em www.editau.com.br do dia 26 jun. 2006. Acesso em 27 jun 2006.

superior no Brasil nesta transição do milênio. Não somente as disputas relacionadas a projeto político, pressões de mercado e sistema econômico devem ser consideradas. Também são relevantes aquelas que compõem o universo da distribuição da educação numa sociedade, na qualidade de bem de natureza simbólica sobre o qual recaem características e projetos sociais mais amplos. Avaliamos que no caso brasileiro, o processo de democratização do ensino superior deverá transpor algumas fronteiras simbólicas, sociais e institucionais para se concretizar, além da barreira meramente quantitativa.

Encontramos em Pierre Bourdieu subsídio teórico para pensar a dimensão simbólica mais geral deste fenômeno, especialmente em seus estudos dos processos de hierarquização e re-hierarquização sociais que ocorrem sob os auspícios do sistema escolar, objeto privilegiado de suas preocupações empíricas e teóricas (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU, 1994). Com as armas da Sociologia, que “liberta libertando da ilusão da liberdade” (BOURDIEU, 1983, p. 28) é ainda o próprio Bourdieu quem faz um importante alerta: a luta científica se torna cada vez mais intensa na medida em que a ciência avança ou, mais precisamente, na medida em que os recursos científicos acumulados aumentam e que o capital necessário para realizar a invenção se torna mais larga e uniformemente distribuído entre os concorrentes pela ampliação do **direito de entrada** no campo.

É nesse sentido que julgamos relevante levantar algumas críticas e objeções que surgem nesse contexto, e que podem indicar os focos de atenção para quem deseje acompanhar o processo de expansão do ensino superior brasileiro atual.

2.4

O projeto de democratização problematizado

Parece que já superamos como sociedade e de várias formas, as dúvidas ou ressalvas à importância da escolarização, e a legitimamos como idéia, princípio e valor. A expansão do ensino superior, nesse sentido, não encontra críticos enquanto projeto. Entretanto, em relação ao detalhamento do projeto, verificaremos veementes divergências.

Tratando-se de campo permeado por alta voltagem de interesses simbólicos, econômicos e políticos, os vários agentes envolvidos⁴² manifestam-se de forma bastante contundente sobre suas representações. Cunha reconhece, sobre essa característica, “o protagonismo de agentes do setor público e do setor privado, eficaz a ponto de se refletir na legislação federal” (2003, p. 22). Transcrevemos manifestações de alguns desses agentes, sobre pontos que consideramos cruciais para o esclarecimento da concepção mesma de ensino superior que cada qual acalenta.

- **ANDES: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Compromissos do Sindicato:** Lutar pela universalização do acesso à educação superior pública e gratuita, com garantia de permanência. Lutar contra as reformas neoliberais que retiram direitos dos trabalhadores, especialmente a reforma universitária privatizante. Combater todas as formas de mercantilização da educação⁴³.
- **ANUP: Associação Nacional das Universidades Particulares. Objetivos da Associação:** Defender a autonomia das Universidades e a livre atuação da iniciativa privada na área educacional. **Ações Institucionais:** Nem governo, nem empresas, nem meios de comunicação, nem sociedade, valorizam adequadamente a universidade particular por não conhecerem seu trabalho e, principalmente, por não perceberem nosso valor. A Universidade particular tem propiciado a ascensão social de número expressivo de alunos que, sem nosso empenho, teriam suas expectativas frustradas.⁴⁴
- **ABRUC: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias.** As universidades comunitárias entendem que as atividades sociais não podem ser monopólio do Estado, devendo ser cada vez mais democratizadas com a participação da sociedade civil, através de instituições sérias e competentes. As universidades e centros universitários comunitários caracterizam-se pelo fato

⁴²Para além do próprio governo, valeria a pena destacar os principais organismos não-governamentais que intervêm, direta ou indiretamente, nos rumos do ensino superior no Brasil, (Neves, 2002): CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Instituições Superiores), ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias), ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), ANUP (Associação Nacional das Universidades Privadas), ANACEU (Associação Nacional dos Centros Universitários), Conselhos Profissionais Federais, SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) e UNE (União Nacional dos Estudantes).

⁴³ANDES. Disponível em <http://www.andes.org.br/>. Acesso em 08 abr. 2007.

⁴⁴ANUP. Disponível em <http://www.anup.com.br/>. Acesso em 08 abr. 2007.

de não terem fins lucrativos; os recursos gerados ou recebidos são integralmente aplicados em suas atividades. Igualmente, não pertencem a famílias ou a indivíduos isolados, e são mantidas por comunidades, igrejas, congregações, podendo ser confessionais ou não⁴⁵.

- **UNE: União Nacional dos Estudantes.** Atualmente, 70% das matrículas se verificam em instituições particulares. As investidas das grandes corporações internacionais e de países como os EUA visam a compra de nossas universidades e inclusão da educação nos Acordos Gerais de Comércio e Serviços da Organização Mundial do Comércio, como se fosse mais um produto a entrar no atacado mundial. A reforma necessária da universidade brasileira só será possível a partir da reafirmação da educação como um direito público e como valor estratégico para o desenvolvimento de uma nação. A ampliação do investimento estatal é a única garantia, o único caminho para que a universidade não venha a ser varrida de vez por valores que nada têm a ver com democracia e inclusão⁴⁶.

Mais especificamente o PNE, o Projeto de Reforma da Educação Superior e os programas do governo – PROUNI e REUNI – aqui mencionados com o objetivo de ordenar o ensino superior, recebem críticas em vários sentidos. Observe-se que estas críticas podem ser alinhadas a efeitos da expansão aqui nomeada *reflexiva*, posto que reagem a questionamentos sobre aspectos institucionais, acadêmicos e sociais das instituições, contemporaneamente expostos e reavaliados. E principalmente, expressam toda a tensão que paira sobre o projeto de expansão governamental, que se propõe democrática.

Por exemplo: as instituições públicas federais defendem-se da cobrança de eficiência e de denúncia de elitismo que pesam sobre elas no REUNI⁴⁷, além de questionarem o formato dessa política, que pressupõe a diversificação do sistema. A ANDES adjetiva essa proposta governamental de “ação de coerção”⁴⁸. Partem também de setores ligados à rede federal, críticas ao projeto de interiorização do

⁴⁵ABRUC. Disponível em <http://www.abruc.org.br/>. Acesso em 08 abr. 2007.

⁴⁶UNE. Disponível em http://www.uesc.br/anpuh/reforma/proposta_une.pdf. Acesso em 08 abr. 2007.

⁴⁷Estudantes, associações docentes, partidos políticos como o PSTU e funcionários das federais mobilizaram-se em 2007, tendo os últimos entrado em greve contra o REUNI. Houve também invasões de várias reitorias de instituições públicas por estudantes, como há muito não ocorria.

⁴⁸ANDES. Disponível em <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4460>. Acesso em 08 abr 2007.

ensino, sob a alegação de que não poderá ocorrer um ensino de qualidade no interior, por não haver economia de escala. Retomaremos esse ponto mais tarde.

Sobre o PROUNI, acreditam que favorece apenas “os empresários do ensino”, premiados pela tendência de “privatização da educação”. Argumentam que a arrecadação perdida por conta das isenções poderia ser investida no ensino público. De fato, o PROUNI pode funcionar como fôlego novo para instituições privadas com problemas de caixa. Consta que o maior curso de Direito do país vai oferecer curso preparatório para o ENEM para alunos da rede pública, a fim de que possam obter o percentual mínimo de pontos para serem beneficiados pelo PROUNI⁴⁹. Mas há pesquisadores, como Corbucci (2004, p. 13) que possuem outro ponto de vista sobre o PROUNI: “constitui iniciativa, ainda que tímida, de redistribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais”.

Quanto ao setor privado, interessante observar que mesmo entre os nomeados empresários do ensino há severas dissensões internas, seja devido a interesses de mercado, seja quanto à concepção de ensino. Veja-se o caso do comentário produzido por um dirigente a respeito da movimentação de instituições dentro do território nacional e da possibilidade de compra do capital por instituições estrangeiras: “tenho ressalvas com relação a essa expansão que pode levar ao ensino de massa, pasteurizado e que não tem a melhor qualidade”⁵⁰ (EDITAU, 2007). Reagem também quando suas instituições começam a ser alvo de fiscalização do governo no tocante a impor sanções em função de baixo desempenho nos exames nacionais. Mais especificamente, desde o final de 2007 o MEC impôs a algumas instituições do curso de Direito o corte de vagas. Apregoa, outrossim, que futuramente associará as regras para financiamento estudantil, incluindo as bolsas do PROUNI, às notas obtidas pelos alunos e pelas instituições nos exames nacionais⁵¹, o que já ocorre com o FIES.

⁴⁹“Curso privado quer melhorar notas do ENEM”. Disponível em <http://aprendiz.uol.com.br/content/chuwrinuji.mmp>. Acesso em 30 set. 2007.

⁵⁰ Hermes Figueiredo, presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (Semesp) e proprietário da Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul), a respeito da entrada da Estácio no mercado paulista. Diz ainda: “o mercado está nervoso. Esperamos para ver qual será o tipo de concorrência”.

⁵¹ Sobre essa conduta, posicionaram-se favoravelmente a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB). Disponível em http://www.amb.com.br/portal/?secao=mostranoticia&mat_id=11915. Acesso em 23 jan. 2008.

À guisa de síntese, trazemos a visão de Simon Schwartzman (2003) sobre o assunto. Para ele o ensino superior está em dupla crise. No interior do setor privado, que não estaria conseguindo se expandir para as classes economicamente menos favorecidas. E no interior do setor público devido à formação ruim no ensino médio, ensejando problemas caso sofra uma expansão muito rápida. Uma das conseqüências desse processo, segundo o pesquisador, é que o ensino superior no Brasil poderá sofrer o mesmo fenômeno que já atingiu os ciclos básico e fundamental, ou seja: a qualidade ficaria afetada pelo quantitativo de alunos do sistema, podendo comprometer o padrão acadêmico das instituições públicas. Nesse caso em busca de qualidade, as classes superiores se dirigiriam a alguns setores do ensino privado, a exemplo do que já ocorre no ensino básico.

O que também podemos dizer, para finalizar essa digressão sobre a tensão ocasionada pelo movimento de expansão do ensino superior que se pretende democrática, é que não se trata propriamente de uma novidade. Entre os anos 60 e 70 dois grandes educadores brasileiro assim se pronunciavam sobre o assunto:

- **Anísio Teixeira:** não se pode admitir que seja mais fácil criar uma nova escola do que ampliar as já existentes. Se isto se faz, é porque as escolas existentes resistem à sua própria ampliação, seja para manter o prestígio de que gozam, seja por não aceitar o novo esforço necessário à sua ampliação (UFRJ, 2007, p. 13).
- **Darcy Ribeiro:** na discussão acadêmica, com frequência, massificação e democracia se opõem a elitismo e seletividade como opções necessárias para a universidade. A estas ambigüidades se deve responder com a afirmação peremptória de que a universidade tem compromisso com ambos os termos desde falso dilema, e que os mesmos devem ser atendidos simultânea e integralmente. Assim, (...) deve-se ampliar ao máximo as possibilidades de educação oferecidas à juventude, tendo como meta preparar a força de trabalho de alta qualificação que a sociedade requer para poder viver e progredir. Ao mesmo tempo, deve selecionar dessa massa de estudantes, segundo os critérios mais objetivos e rigorosos, aqueles jovens nos quais deva fazer-se uma inversão adicional, em virtude de sua capacidade ou de sua laboriosidade, que os capacite a alcançar mais altos níveis de saber (RIBEIRO, 1969, p. 135-6).

Ao que tudo indica, estamos tratando de temas recorrentes na história pátria, reveladores de alta vulnerabilidade e impermeabilidade social, o que parece ser suficiente para suscitar maior aprofundamento de sua genealogia. Como compreender tanto dissenso, principalmente em meio a uma patente carência de inclusão de mais brasileiros no ensino superior? Estaríamos sofrendo ainda, as conseqüências do marco histórico do ensino superior, sob o signo de um elitismo

que se expressa na valorização do sistema universitário sobre os demais, além da antiga articulação com frações sociais superiores, como ventilado anteriormente.

Certo é que, no centro de intensas disputas conceituais e políticas, o ensino superior brasileiro suscita embates variados e especialmente intensificados nesse momento de expansão e reestruturação do sistema. Inevitável questionarmos: por que esse nível de ensino enseja tanta mobilização, em comparação com o ensino básico? Aliás, poder-se-ia até supor que o contrário seria mais lógico, em se tratando da relevância da educação básica dentro de um projeto de nação.

No entanto, diverge-se em quase todos os aspectos relacionados ao tema. Sem pretender exauri-los, destacamos duas grandes ordens de questões:

- a) de cunho sociológico, com relação à composição socioeconômica do alunado, levantando temas como: a relação da escolha das carreiras à condição social do aluno; a extensão da inclusão social que se deseja; políticas compensatórias e de financiamento do ensino superior; dificuldades de expansão do sistema que teria que se lançar ao desafio de absorver parcelas mais pobres da população, com possíveis prejuízos acadêmicos e
- b) relativas à hierarquia segundo o valor acadêmico e simbólico das instituições operantes, com desdobramentos internos dada a disputa pela primazia desses valores entre pares de opostos: setor público *versus* privado, instituições universitárias *versus* não universitárias, ensino ofertado nas capitais *versus* ensino ofertado no interior.

Podemos esboçar, acerca dessas questões, as seguintes considerações:

- a) não se observam grandes questionamentos ou mobilizações em torno à expansão do ensino básico. De fato, parece que ela não implicaria em perdas ou ameaças para as classes superiores, que não têm contato com os novos incluídos em seu mundo particular. Ou seja: durante todo o ensino básico, os diferentes estratos sociais estão bem apartados. Enquanto isso, uma perigosa zona de contato se instaura na área do ensino superior, notadamente em momentos de expansão, revelando temores sociais viscerais e
- b) em relação à hierarquia do campo, tomando inicialmente o primeiro par de opostos: de forma muito mais evidente e problemática do que ocorre no

ensino básico, no ensino superior a disjuntiva público x privado opera num terreno conflagrado. Ora, o ensino básico privado é melhor e freqüentado pelos mais ricos. Ao que tudo indica esta posição está bem estabelecida socialmente e inclusive não enseja questionamentos sobre uma eventual injustiça da situação. A *contrario sensu*, o prestígio e a legitimidade do ensino superior são severamente disputados entre os setores público e privado, sob uma multiplicidade de pontos de vista.

Por outro lado, a crença na responsabilidade do Estado pela educação básica não se transforma numa grita pela atuação exclusiva do setor público. Ora, a presença do setor privado na educação básica não suscita acusação de desresponsabilização do Estado nesse caso, ou de que essa prática seja neoliberal e aliada aos interesses dos empresários do ensino etc. As classes média e alta metropolitanas buscam sem pudor a escola privada para seus filhos (BRANDÃO; LELLIS, 2003 e Silva, 2002) e não se batem pela educação pública e gratuita para suas crianças e adolescentes. Da mesma forma, empresários de uma maneira geral não colocariam seus filhos em escolas públicas⁵². Mesmo quando se fala em universalização do ensino básico, não se cobra que ela ocorra apenas através do setor público.

Finalizando estas considerações: a sociedade paga pelo melhor ensino básico sem maiores questionamentos. Observe-se que este padrão acompanha perfeitamente as leis do consumo na sociedade brasileira, onde se paga pela qualidade diferenciada em todos os outros itens: alimentação, saúde, moradia, transporte – e também pelo melhor ensino básico - sem que isso afronte “princípios ideológicos” do consumidor. Situação diversa ocorre em relação à percepção sobre o ensino superior, que muitos só entendem como público e gratuito.

Indaguemos, pois: o que estaria por trás de tal diferença de tratamento?

⁵²EDITAU. Disponível em www.editau.com.br, Clipping educacional do dia 11 jul. 2007. Uma pesquisa sobre educação realizada com 240 executivos que fazem parte do Grupo de Líderes Empresariais (Lide) mostra que 96% deles não colocariam o filho para estudar em escola pública nos ensinos fundamental e médio. Já na hora de fazer faculdade, 87% preferem que os filhos cursem a graduação numa instituição pública. O Lide é formado por 438 empresas, que representam 40% do PIB Nacional. Acesso em 12 jul. 2007.

Nossa primeira hipótese é que se trata do lugar determinante do ensino superior na alocação de *status* social. Seja pelo valor simbólico do título, seja pela qualificação exigida pelo mercado de trabalho, seja pelo fenômeno do “fechamento das profissões”, inclusive as docentes – em tudo se pode antever a baliza divisora do ensino superior a demarcar os espaços sociais.

A demarcação desses espaços não se dá meramente pela posse ou não dos títulos superiores, posto que eles não se equivalem no mercado simbólico. Assim, beneficiados pela atividade reflexiva que tem produzido novas bases para a interlocução com o campo educacional, **retomamos o conceito chave de democratização do ensino superior para examinar suas condições vigentes na sociedade brasileira, com vistas a refletir sobre seu futuro.** Importante relembrar que a expansão pretendida não supõe uma reprodução do sistema em escala ampliada. Pelo contrário, a expansão quantitativa se faz acompanhar de exigências qualitativas. Oportuno frisar também que estamos testemunhando um momento de reforma do ensino superior, simultaneamente à discussão de outros projetos de lei⁵³ de interesse educacional, os quais podem induzir modificações no sistema.

Tomando os dois elementos estruturantes do paradigma da democratização, que especificidades nacionais deveríamos considerar a fim de fundamentar um trabalho empírico sobre o projeto de expansão democrática do ensino superior no Brasil? Quanto ao primeiro elemento – origem social -, como poderíamos caracterizar a relação específica da sociedade brasileira com o ensino superior? Qual é o seu lugar nessa sociedade? E com que desdobramentos internos? Quanto ao segundo – desempenho acadêmico - quais têm sido as discussões mais relevantes sobre qualidade acadêmica? Onde ela é procurada e onde é encontrada? Como o conceito é problematizado hoje?

É o que aprofundaremos no próximo capítulo.

⁵³Como o de reserva de vagas no ensino superior, já mencionada.

EXIGÊNCIAS SOCIAIS E ACADÊMICAS DA DEMOCRATIZAÇÃO: UMA BREVE SOCIOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

“Como podem esperar que vivamos num lugar sem garantias de nossa posição social?” (frase atribuída à duquesa de Char, representando a frustração da nobreza num momento de convites escassos – a revolução se avizinhava - para freqüentar a corte de Luís XVI).

Nesse capítulo contemplamos a dialética estabelecida entre o ensino superior e a sociedade brasileira, já tendo sido sugerida a complexidade do tema. Inicialmente, examinaremos a fabricação da distinção social pela via do ensino superior, especificando nuances que consideramos decisivas na compreensão da maximização da diferenciação social. Dentre elas, os resultados econômicos da escolarização superior no Brasil e do prestígio diferenciado de carreiras. Finalmente, enfrentaremos a discussão da distribuição da qualidade acadêmica no campo, segundo os principais pares de opostos que emergiram das posições teóricas e políticas levantadas.

3.1

Distinção social pela via do ensino superior na sociedade brasileira: educação, economia, mobilidade e desigualdade

O Brasil se destaca internacionalmente por sua elevada desigualdade de renda e pela baixa escolaridade média da população ativa. Esta é, inclusive, menor que a esperada para países com renda *per capita* semelhante. Em 2000 era de 4,9 anos de estudo, um ano a menos do que o previsto para a renda *per capita* correspondente (FERREIRA; VELOSO, 2006). Ou seja: parece que a iniquidade educacional é ainda mais grave que a econômica no nosso país, sendo esta uma das mais acentuadas do planeta.

Especialistas em economia da educação apontam o papel central da mesma para a compreensão de nossa má distribuição de rendimentos, bem como sua característica permanência temporal. Diversos estudos (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 2004) mostram que a educação explica entre 30 e 50% da desigualdade salarial no Brasil. Em linhas gerais, ela afeta a má distribuição de renda por dois motivos: pela elevada desigualdade educacional da força de

trabalho e pela alta taxa de retorno à educação no país, medida pelo aumento de salário resultante de um ano adicional de estudo.

Entretanto, como mencionamos, o problema não se resume aos efeitos da educação na má distribuição de renda ou às vantagens em termos de ocupação e longevidade. Adicionemos a ele sua persistência no tempo, cuja causa mais importante é a baixa mobilidade educacional⁵⁴ verificada no país. Enquanto a chance de um filho de pai analfabeto também ser analfabeto é de 34%, essa probabilidade cai para 0,7% se o pai tiver completado ensino superior. Por outro lado, alguém cujo pai seja analfabeto tem apenas 1,0% de chance de completar o ensino superior, contra uma probabilidade de 60% caso o pai tenha ensino superior completo. Como segue:

Tabela 4: Probabilidade da escolaridade dos filhos contra a escolaridade dos pais

Pai \ Filho	Sem escolaridade (%)	Ensino primário (%)	Ensino fundamental (%)	Ensino médio (%)	Ensino superior (%)
Sem escolaridade	33,85	18,49	5,65	4,20	1,08
Ensino primário	2,78	15,67	15,15	22,00	11,59
Ensino fundamental	1,38	4,07	13,71	28,78	24,44
Ensino médio	0,37	1,76	6,48	32,56	35,8
Ensino superior	0,75	0,90	3,77	16,19	60,02

Fonte: Néri, 2004

Também em relação a este fenômeno deve-se ressaltar que a tendência à universalização do ensino fundamental tem afetado a mobilidade educacional no Brasil, aumentando-a, à exceção do que ocorre para filhos de pais com maior escolaridade: permanecem com probabilidade muito maior de chegarem ao ensino superior do que aqueles cujos pais têm menos instrução (FERREIRA; VELOSO, 2006). Tal situação pode ser interpretada como uma exacerbação do elitismo entre nós: contrariando as teses meritocráticas em geral e as teorias do industrialismo e da modernização de que o efeito da educação diminui o efeito do *status* adscrito nas sociedades moderno-industriais, no caso brasileiro a obtenção do diploma de nível superior tende a **aumentar**, ao invés de diminuir, o efeito do *status* de origem sobre o de destino.

⁵⁴Devemos diferenciar mobilidade educacional de mobilidade social. Embora relacionadas, não implicam numa relação mecânica. Isto porque o sistema de ensino e o aparelho econômico obedecem a lógicas diferentes (BASTOS, 2004): o diploma confere competências mais estáveis ao indivíduo, mas os novos cargos assumidos, que poderiam representar a mobilidade social são menos estáveis pois dependem da economia. A esse respeito, ver também PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979, cap. 1.

Em recente trabalho sobre expansão do ensino superior, Prates (2006) investiga os efeitos do ensino médio e superior sobre o *status* socioeconômico dos indivíduos nas PNADs de 1973, 1982, 1988 e 1996. Sobre os efeitos do ensino superior, ao contrário do médio, conclui o seguinte:

nem mesmo o acesso ao ensino superior diminui o efeito do *status* sócio-econômico do pai sobre o *status* sócioeconômico do filho, ao contrário, a posse de um certificado de nível superior aumenta a influência do *status* do pai na definição do *status* que obterá na estrutura ocupacional. É inegável, à luz desses dados, que a sociedade brasileira ainda, não apenas, não quebrou os efeitos do sistema de *status* adscrito sobre o *status* ocupacional dos indivíduos, como, também, reforça os efeitos deste sistema sobre o *status* ocupacional para o segmento da população com educação superior (PRATES, 2006, p.18).

Considera Prates (2006, p. 15), que “as redes de relações sociais no Brasil são fortemente relacionadas à herança de *status* e funcionam como um tipo de **capital social** que favorece a aquisição do *status* de destino” (grifo nosso). De qualquer forma, é surpreendente que um dos canais de mobilidade social tipicamente meritocrático e dos mais visíveis em qualquer sociedade contemporânea, a educação superior, funcione na sociedade brasileira como um fator que reforça a sua face mais oligárquica e estamental ainda nos dias de hoje, anulando, assim, o efeito do mérito na mobilidade ocupacional.

Um estudo específico sobre a mobilidade social em setores de elite no Brasil corrobora essa impressão. Um dos achados mais interessantes da pesquisa é justamente que a condição de estabilidade social está “relacionada à posse de mais de um emprego, ocupação no setor público, elevada escolaridade do entrevistado e do respectivo pai e entrada tardia no mercado de trabalho: 20 a 24 anos (FERREIRA, 2001, p. 16)”. Ou seja: o perfil típico do egresso do ensino superior.

Este desenho, que se afigura como paradisíaco para os titulados no ensino superior, deve ser examinado com cuidado. Lessa (1999) assevera que a idéia do diploma superior como um passaporte para a segurança econômica e mobilidade social desapareceu. Nas áreas mais devastadas de emprego surgiu uma desqualificação do portador de diploma superior. Cristovam Buarque sublinha este ponto: “ingressar na universidade era o passo decisivo e definitivo para se alcançar posição privilegiada na sociedade (...) hoje é diferente (...) os alunos angustiam-se com a incerteza de empregos (...) os professores (...) com o risco de proletarização” (apud LESSA, 1999, p. 21).

Porém, é justamente em meio a esse fenômeno, descrito por Boudon (1979) como “efeito perverso” na forma de declínio do rendimento do investimento escolar em nível superior⁵⁵, que se pode ainda observar uma relação positiva entre o nível de estudos e *status* ou salário. Nesse sentido também nos socorre Bourdieu, para quem “pode-se, sem paradoxo, afirmar que as principais vítimas da desvalorização dos títulos escolares são aquelas que entram no mercado de trabalho desprovidas de diploma” (BOURDIEU, 2002, p. 151).

Tal previsão é confirmada pelo relatório anual sobre educação da OCDE de 2007 (PORTAL, 2007). O documento destaca que o aumento da proporção de pessoas com ensino superior não representou uma redução das condições salariais das mesmas, já que recebem salários pelo menos 25% maiores do que as que terminaram o ensino médio em todos os países da OCDE. Além disso, mostra que a taxa de desemprego dos que concluíram o ensino superior é sete pontos percentuais inferior à dos que chegaram apenas ao segundo ano do ensino médio e cinco pontos inferior à dos que concluíram o médio. Embora reconhecendo que não se pode deduzir que as pessoas com ensino superior exerçam funções adequadas a suas competências, o relatório ratifica que as vantagens de sua posição não foram reduzidas por causa da massificação dos estudos universitários.

Essa disputa pode ser mais exacerbada em contextos como o nosso. Assim como em outros países da África, América Latina ou a Índia, as instituições educacionais se expandiram no Brasil com grande rapidez e de forma independente de uma expansão nos vários setores da economia. A expansão econômica costuma ser acompanhada de uma mobilidade social estrutural. Foi o que ocorreu entre as décadas de 50 e 70, quando foi possível verificar este tipo de

⁵⁵Outros autores detalham esse efeito. Golthorpe, por exemplo, mostra que especificamente no setor de serviços, qualidades pessoais do empregado adquiridas com a família como elegância, vivacidade, “fino trato” – têm sido mais importantes que escolaridade avançada para os empregadores (*apud* HONORATO, 2005). Como resultado, a educação estaria desempenhando um papel menor na mobilidade e na igualdade de oportunidades sociais. “Em outras palavras, as relações entre qualificação, assalariamento, *status*, renda, capacidade de encontrar trabalho e de manter-se em atividade tornaram-se mais complexas” (HONORATO, 2005, p. 110). Já Prates (2006) demonstra uma diferenciação de ganhos conforme a organização acadêmica em que o curso superior foi realizado, dado que o ganho relativo daqueles que cursaram uma **universidade** é mais expressivo na maioria dos países. Nesse sentido, lembra que os efeitos da expansão do ensino superior sobre a estrutura de desigualdade produzida pelo grau de acesso à educação superior não são tão significativos como poder-se-ia esperar pelo aumento bruto da participação neste nível de ensino, justamente porque o acesso às universidades continua sendo restrito a parcelas privilegiadas da população. Todavia, a despeito destas observações, a situação de vantagem para o egresso do ensino superior no Brasil, em média, continua incontestada, conforme demonstramos.

mobilidade proveniente das “oportunidades de trabalho que surgiram na indústria, comércio, bancos, empresas estatais, administração direta e outros avanços no emprego e que marcaram estes anos” (PASTORE; SILVA, 2004, p. 2). No Brasil atual, por outro lado, a maior mobilidade tem-se dado de forma circular ou “por trocas”, onde para uma pessoa subir outra tem de desocupar a posição⁵⁶. Característica dessa dinâmica é que o mercado de trabalho torna-se mais competitivo: “o peso da qualificação, competência e educação é maior hoje do que no passado” (PASTORE; SILVA, 2004, p. 2).

Vem na mesma direção as considerações de Schwartzman (2004): em períodos de estagnação econômica, a educação funciona sobretudo como um mecanismo de filtragem social, controlando o acesso a posições de autoridade, prestígio e riqueza:

Ao invés de fonte de geração e distribuição de competências, a educação funcionaria, nestes casos, como mecanismo de distribuição e controle de credenciais que permitem ou não o acesso a posições socialmente vantajosas, determinadas pelas condições anteriores, ou “**capital cultural**” das famílias dos estudantes (grifo nosso). Quando isso ocorre, os aspectos formais e burocráticos da educação se tornam dominantes, reduzindo a relevância da formação técnica e profissional. As dimensões morais da educação também sofrem, com os valores do estudo, da cultura e da competência sendo substituídos pela manipulação crítica dos rituais para a distribuição de credenciais, ou transformados em estilos de vida e símbolos de *status* que discriminam contra os excluídos (SCHWARTZMAN, 2004, p. 482).

Sucedem que nos países industrializados é possível detectar benefícios econômicos advindos do investimento individual em educação freqüentemente menores do que em sociedades como a nossa. E nestas, “o acesso à educação é muito mais restritivo e dependente de recursos sociais e econômicos prévios, e **a soma dos benefícios individuais não se traduz em benefícios para a sociedade como um todo**” (grifo nosso), afirma Schwartzman (1989, p. 27). Para estas sociedades, a visão cética da educação seria mais apropriada: o que a educação formal proporciona é, principalmente, *status*, credenciais e oportunidades para monopólios profissionais e sinecuras.

Cabe mencionar, uma vez mais, que não estamos defronte a uma avaliação extravagante. Na obra “Universidade brasileira: reforma ou revolução”, de 1979, Florestan Fernandes assevera que “a sociedade brasileira não valorizou o ensino

⁵⁶Entre 1973 e 1996 a mobilidade circular cresceu 6,1 p.p contra decréscimo de 1,4 para a mobilidade estrutural (PASTORE e SILVA, 2004, p. 2).

superior como e enquanto tal; porém, o que entendia ser o seu produto final, nas realizações pessoais. Daí o fato do diploma e do grau de doutor acabarem atuando como fatores dinâmicos de inércia cultural” (UFRJ, 2007, p.15). Esta é, enfim, a senha para que se prenuncie a acirrada disputa no campo...

Mais especificamente, Schwartzman mostra em outro trabalho que os benefícios privados associados à educação superior no Brasil são indiscutíveis⁵⁷: pela PNAD de 2001 o rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas com 15 anos ou mais de estudo – ou seja, nível superior – era de R\$2.192,00, comparado com R\$694,00 para quem tinha nível médio e R\$504,00 para o fundamental⁵⁸. Todavia,

os benefícios sociais, ou seja, o que a sociedade ganha – são mais problemáticos, se não acreditarmos que estas diferenças correspondem sempre a variações em produtividade (advogados e médicos, por exemplo, podem ganhar muito bem às custas de sua capacidade de cobrar altos honorários de seus clientes, sem que haja um acréscimo de produtividade nem renda agregada para o conjunto) (SCHWARTZMAN, 2004, p. 497).

Tal situação complexa, em que o ensino superior é associado a um sistema que provê ganhos individuais mas não sociais a partir de um certo monopólio da educação⁵⁹ como bem necessário à definição de postos sociais, certamente está referida ao sistema de desigualdade social crônico (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2001) que nos acomete. Indispensável se torna o exame dessa condição, aprofundando a análise sobre elementos da própria sociedade brasileira.

Estudos com foco na questão da desigualdade no Brasil se acentuaram após a publicação dos censos demográficos de 1960 e 1970, com a conseqüente constatação de um enorme crescimento no grau de desigualdade de renda ao longo

⁵⁷Constatado igualmente em pesquisa do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) para 2006. “**Educação provoca diferença de R\$600,00: funcionário com nível superior ganha mais**”. Conforme **Jornal do Brasil**, 29 set. 2006, A26. E confirmado pela PNAD de 2006: “trabalhadores com nível superior tinham, em média, rendimentos 172% maiores que os de nível médio e a menor taxa de desemprego entre todos os grupos: 3,8%. A PNAD mostra também que, mesmo quando estão em profissões que exigem menor qualificação, os rendimentos dos trabalhadores com nível superior tendem a ser maiores do que os que não completaram uma universidade (sic)”. **Folha de São Paulo**, 4 fev. 2008, p. B1.

⁵⁸Outras pesquisas especificam o valor médio dos salários percebidos entre as diferentes carreiras: R\$4.310,00 em medicina e R\$1163,00 em pedagogia, por exemplo. Estão procurando emprego apenas 9% dos formados em letras e pedagogia e 10% dos formados em medicina, contra 31% de formados em comunicação (DIPLOMA, 2006a).

⁵⁹Monopólio esse reforçado pelo recurso aos capitais sociais e culturais, como vimos anteriormente em Prates e Schwartzman.

dos anos sessenta⁶⁰ (BARROS; MENDONÇA, 1995). O conceito ganha força e se populariza mais recentemente, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). Em seu discurso de posse, apregoava: “Falta a justiça social. É este o grande desafio do Brasil neste final de século. Será este o objetivo número um do meu governo”. Alguns dias depois, em outra cerimônia pública, cunhou uma frase que se notabilizou através da mídia: “Tenho sempre insistido em que **o Brasil não é um país pobre: é um país injusto**. Minhas prioridades de governo visam todas a buscar corrigir as iniquidades históricas que marcaram a conformação deste País” (CARDOSO, 1995). Abriam-se, assim, condições privilegiadas para a exploração acadêmica e para uma gestão política que considerasse o tema desigualdade.

Simultaneamente à produção destes dados, trabalhos de cunho teórico iam sendo produzidos na tentativa de melhor perscrutar a natureza dessa desigualdade: origem, condicionantes, reprodução e futuro. Destacamos, a seguir, dois destes trabalhos. Jessé Souza (SOUZA, 2003) propõe uma original interpretação sobre o caráter da desigualdade brasileira. Para ele a naturalização da desigualdade social de países periféricos de modernização recente como o Brasil pode ser mais adequadamente percebida como conseqüência não de uma suposta herança pré-moderna e personalista, mas do fato contrário, ou seja, de um processo de modernização de grandes proporções que assoma o país paulatinamente a partir de inícios do século XIX. Questiona, assim, o senso comum douto de que seríamos “insuficientemente” modernos, para declarar o caráter periférico da modernidade brasileira, aonde devem ser buscadas as chaves explicativas de nossas contradições sociais.

Nesse sentido, nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana seria moderna, posto que vincula a eficácia de valores e instituições modernas com base em sua bem-sucedida importação “de fora para dentro”. Longe de ser personalista, ela retira sua eficácia da “impessoalidade” típica dos valores e instituições modernas. Tal modernidade revelaria fontes antinômicas de reconhecimento: a universalizante, caracterizada pela **dignidade**, e a particularizante, ancorada na **autenticidade**. O **contexto periférico** priorizaria a **dignidade** em detrimento da autenticidade, privilegiada, por exemplo, pelos

⁶⁰Especificamente, as primeiras investigações sobre desigualdade da renda ocorreram na década de setenta, através do IPEA.

norte-americanos. Nesse sentido, a lógica da dignidade aproxima-se de Bourdieu ao salientar os princípios **classificatórios** capazes de iluminar a forma por meio da qual instituições aparentemente neutras operariam de maneira discriminatória, ou seja, através da dominação simbólica e, nesse particular, conexos à própria ideologia da igualdade que serve de base ao consenso social e político ocidental, obscurecendo as relações de desigualdade.

Situando a problemática da construção da cidadania num espaço público constituído por uma forte hierarquia nas relações sociais como o Brasil, Ângela Paiva, a segunda autora destacada, considera que a educação superior se constituiu num dos mais eficazes mecanismos de reprodução dessa desigualdade e controle social: “a reprodução social foi mantida graças a um forte controle do acesso ao ensino superior, colocando em evidência e reproduzindo nosso padrão de desigualdade social” (PAIVA, 2006, p. 8).

A formação de uma ordem social desigual, porém harmoniosa, continua a autora, pode ser compreendida dentro de algumas marcas sociais expressivas: a) a **hierarquização** da ordem social, antitética à noção de igualdade como pressuposto para a participação na esfera pública, b) a **organicidade** na concepção do mundo – cada um no seu lugar -, ainda que de forma desigual, c) o **patriarcalismo** nas relações sociais e d) o **autoritarismo** na esfera pública como resultante da apropriação do público pelo privado. Essa patologia, juntamente com seus remédios, “paternalismo nas relações sociais, misticismo religioso na visão de mundo, permitiram enorme sobrevida da desigualdade na nossa experiência republicana em um padrão de dominação de classe pouco solidária em termos de projeto societário mais amplo” (PAIVA, 2006, p. 11), conclui Paiva. E é dessa forma que se pode compreender a invisibilidade da desigualdade pela sociedade brasileira, dada sua característica de naturalização⁶¹.

Nesse ponto julgamos oportuno um esclarecimento sobre o conceito de desigualdade, que deve ser compreendido dentro de sua dimensão sociológica própria, distintamente do conceito de diferença. Nem toda diferença se constitui em desigualdade, já que

⁶¹ Autores como Bethânia Assy, professora doutora de Direito da PUC-Rio e UERJ falam, para o caso brasileiro, numa “**indiferença que tolera diferenças**”. Disponível em http://www.emerj.rj.gov.br/emercultural/cultural_eventos/2007/. Acesso em 23 set. 2007.

a questão da desigualdade é claramente indissociável da crença na legitimidade de um bem, de um saber ou de uma prática, isto é, indissociável daquilo que poderíamos chamar de *grau de desejabilidade coletiva* que existe a seu respeito. De fato, o que separa uma *diferença* social e uma *desigualdade* social de acesso a toda uma série de bens, práticas, saberes, instituições é justamente o fato de que, no segundo caso estamos lidando com objetos definidos, coletivamente e de maneira bastante ampla, como altamente desejáveis. Se, geralmente, não se fala em desigualdade social perante a costura ou o trabalho doméstico, é porque essas práticas (competências, saberes ou *know-how*), cuja distribuição diferencial no mundo social pode ser constatada objetivamente, são percebidas, de modo bastante global, como práticas especializadas (e não gerais) e secundárias (e não primordiais ou nobres). (...) As "desejabilidades" cultuadas nos limites de subgrupos ou de pequenas comunidades nunca constroem condições para que surjam desigualdades sociais. É preciso, para tanto, que a vontade de ter acesso a tal ou tal série de bens ou práticas anime e motive uma população muito mais ampla (LAHIRE, 2003, p. 990).

Trata-se de um processo desenvolvido dinamicamente em sociedades democráticas. É o que vai ocorrer com a percepção sobre o processo de escolarização, com uma particularidade: o sentido da desigualdade escolar é simultâneo a uma ampliação da escolarização – e portanto à diminuição da diferença. Continua Lahire:

as diferenças sociais para com os saberes escolares eram muito mais fortes antes de serem constituídas em desigualdades do que depois. De fato, terá sido preciso que uma população inteira seja escolarizada e submetida à obrigação escolar para que, num contexto econômico em que o acesso às posições profissionais mais privilegiadas dependia cada vez mais da obtenção de um nível de diploma elevado, as diferenças nos percursos escolares sejam coletivamente interpretáveis em termos de desigualdades escolares (LAHIRE, 2003, p. 901).

Interessante observar que mesmo em trabalhos que discutem opções teóricas e metodológicas em pesquisas sobre mobilidade, encontramos essa reflexão:

Não se deve obscurecer o debate político, teórico e porque não dizer, valorativo, embutido nas tomadas de decisões metodológicas e analíticas, uma vez que, para qualificar a mobilidade existente, se lida com uma questão de fundo: quanto de igualdade de oportunidades torna a sociedade mais justa? Ou, dito de outra forma: **quanto de desigualdade de oportunidade é tolerado na sociedade?** Para tanto, deve-se **buscar integrar cada vez mais a discussão e a análise da mobilidade com a questão da desigualdade e da justiça social** (grifo nosso) (PICANÇO, 2006, p. 99).

No nosso caso, a constatação da raridade e da péssima distribuição do ensino superior são francamente evidenciadas a partir das práticas de recenseamento e avaliativas mais recentes, em meio ao contexto de expansão mundial do sistema, o que autoriza a configuração da situação como de

desigualdade.

Negar essa vicissitude significaria desprezar a grave recomendação de Lessa:

Impõe-se o exercício da autocrítica; em simultâneo, a percepção da Universidade como um espelho não-euclidiano da sociedade brasileira (...) a Universidade internaliza, amplifica e por vezes distorce problemas gerais da vida brasileira. A academia reproduz virtudes, potencialidades, mazelas, limitações, idiosincrasias e vícios da nação. Desde logo precisamos erradicar de nosso discurso a afirmação de que somos bons, incompreendidos e injustiçados; que nossos problemas derivam da falta de recursos. Há aqui mais do que um grão de verdade, porém cabe reconhecer que não há nenhuma razão para sermos uma ilha de felicidade (LESSA, 1999, p. 29).

Inegável se torna, enfim, a compreensão do caráter limítrofe da educação e muito especialmente do **ensino superior** numa sociedade fechada, elitista e desigual como a brasileira. Estão referidos, espera-se, os liames da escolarização superior com o marco econômico da mobilidade e da desigualdade social no Brasil. Configuram uma verdadeira zona de fronteira, cuja transposição se beneficiará de um diálogo com seus estruturantes sociais, o que passamos a realizar.

3.1.1 Hierarquia e composição social de cursos

Desde Bourdieu, o lugar da escola como matriz moral das sociedades que dispõem de um sistema de ensino unificado e de leis que impõem a escolarização obrigatória⁶² é percebido como equivalente ao da igreja na sociedade medieval.

E como tal, a escola é objeto das mais sérias lutas em torno da definição legítima dos bons valores, ocupando, assim, um lugar central nos processos de produção e justificação das hierarquias sociais, distribuindo certificados que atestam o alto valor da pessoa que os possui e que diminuem, no mesmo movimento, o valor daqueles que não o detêm (ALMEIDA, 2007, p. 48).

⁶²No tocante à escolarização obrigatória, tivemos recentemente no Brasil o caso de um mandado de segurança exemplar. Impetrado por uma família que pretendia escolarizar os filhos em casa, foi julgado pelo STJ, que ao denegar a segurança assim se manifestou: “Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as Leis do país, asseguradoras do direito do menor à escola”. Mandado de segurança n. 7.407 - DF (2001/0022843-7). Disponível em <https://ww2.stj.gov.br/revistaeletronica/ita.asp>. Acesso em 2 fev. 2008.

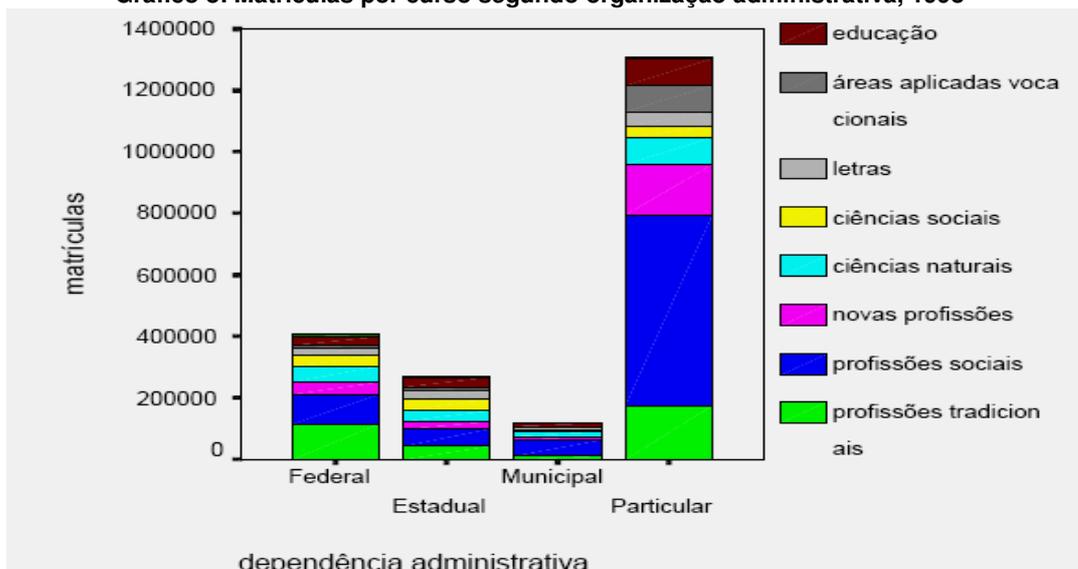
Segue que a busca pela escola e seus títulos consistirá num dos padrões mais difundidos e consagrados na dinâmica da sociedade urbano-industrial em geral. E certamente, quanto mais elevados forem os títulos auferidos, mais distinção social assegurarão.

Situando o ensino superior face à sociedade brasileira, Martins (2000) assinala seu caráter desigual: mais do que em outros países⁶³, a educação superior permaneceria com fortes traços elitistas. Se o fenômeno da elitização, no início, se identificava pelo reduzido número de instituições e de vagas, a evolução do sistema decorrente da dinâmica social e do aumento das possibilidades de acesso da população às oportunidades educacionais mais avançadas, introduziu, paulatinamente, novos mecanismos de discriminação e de distinção social, especialmente aqueles ligados ao recorte público *versus* privado, universidade *versus* instituição isolada, ensino de elite *versus* ensino de massa e cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente *versus* cursos que absorvem um público socialmente heterogêneo.

O quadro a seguir (SCHWARTZMAN, 1998), relacionando os setores público e privado a tipos de cursos, demonstra como estas distinções inclusive se sobrepõem: profissões tradicionais são super-ofertadas no ensino público federal, de maior prestígio, e profissões recentes e menos prestigiadas, super-ofertadas no setor privado⁶⁴.

⁶³Nenhum país do mundo inclui todos os seus jovens no ensino superior. Como vimos, este nível de ensino já é considerado universal quando cobre mais de 33,3% de estudantes na idade padrão. Dessa forma não se constitui em surpresa a associação do graduando com as elites. Torna-se curioso um texto de Marx na “Crítica ao Programa de Gotha”, em que critica a educação superior gratuita sob esse fundamento: “educação gratuita (...) O fato de que em muitos estados sejam ‘gratuitos’ também os centros de **ensino superior** significa tão-somente que ali as **classes altas** pagam suas despesas de educação com fundos dos impostos gerais” (grifo nosso). Disponível em http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/critica_ao_programa_de_gotha.htm. Acesso em 7 fev 2008.

⁶⁴Em estudo intitulado “A diferenciação do Ensino Superior no Brasil”, Schwartzman (1990) estabeleceu determinantes de variações nas características dos cursos (“F ratios”), revelando forte correlação entre turno noturno e instituição não universitária e % de mulheres ingressantes e área de conhecimento, dentre outras.

Gráfico 8: Matrículas por curso segundo organização administrativa, 1998

Fonte: Schwartzman, 1998

Examinadas as observações de Martins e ilustradas com Schwartzman, resta-nos agora aprofundar o sistema de desigualdade engendrado desde a distinção social dos cursos. Nesse sentido acreditamos que estaremos atuando dentro da função da sociologia tal qual compreendida por Bourdieu: de revelar ou desvelar e não denunciar:

Ao preferir falar em desvelar, Bourdieu sustenta que se trata de evidenciar aquilo de que não se quer saber, ou que não se quer que se saiba – coisas que, de alguma forma, as pessoas sabem, mas que estão situadas num nível de profundidade aonde não se vai procurá-las. Tais coisas ocultas tanto podem ser inconscientes como implícitas; ao explicitá-las, compreendem-se os fundamentos das ações, por exemplo (CATANI, 2007, p. 19).

Retomamos agora as considerações de natureza socioeconômica na constituição do campo, posto que são definidoras de sua conformação. Desde o vestibular, até o exame do perfil dos concluintes, o que salta à vista é a impregnação da condição socioeconômica na distribuição dos cursos e suas clientelas.

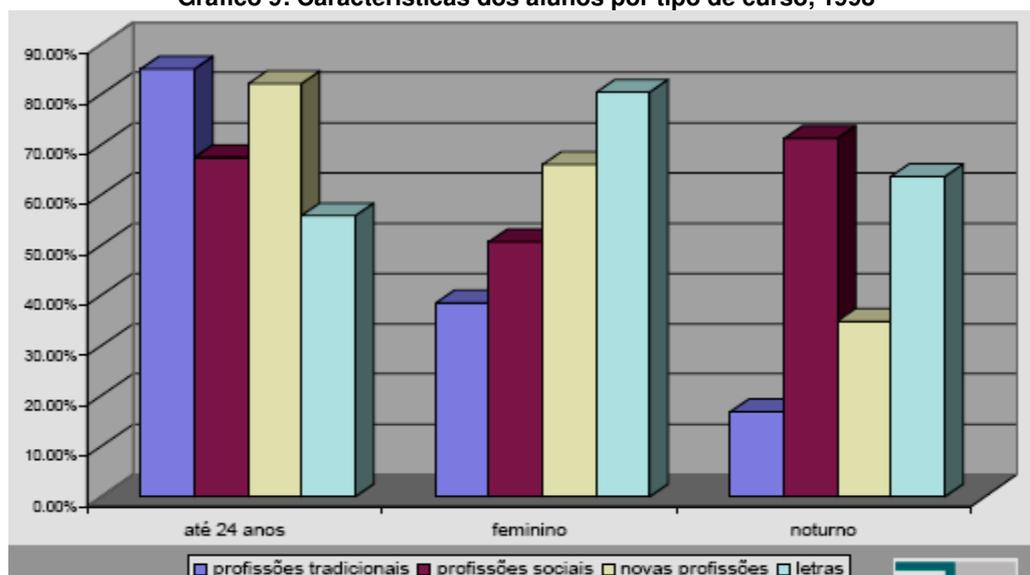
No texto “A diferenciação do ensino superior no Brasil”, de 1990, Schwartzman (1990, p. 15) considera que:

O que mais chama a atenção neste quadro sintético são as diferenças profundas que ocorrem em função das diferentes áreas de conhecimento dos cursos superiores, e que parecem independem do tipo de instituição, da região e da dependência administrativa em que eles ocorrem. As diferentes áreas de conhecimento estão relacionadas com diferenças em feminização, matrículas noturnas e também, com a qualidade da educação que as pessoas recebem e com

as perspectivas profissionais para o futuro. Escolher uma carreira, no Brasil de hoje, tem pouco a ver com “vocações” e simples preferências pessoais, e muitíssimo com as condições pessoais e sociais que condicionam esta escolha. Nenhuma política governamental sobre o ensino superior brasileiro pode ser conduzida sem tomar em conta as implicações deste fato.

O mesmo autor, em trabalho realizado oito anos depois (SCHWARTZMAN, 1998), retrata quantitativamente a composição etária, por sexo e por turno de diferentes cursos, revelando nuances certamente antigas na sociedade, mas não dimensionadas anteriormente, como segue:

Gráfico 9: Características dos alunos por tipo de curso, 1998



Fonte: Schwartzman, 1998

Uma breve leitura deste gráfico é suficiente para revelar, por exemplo, como a escolha por profissões tradicionais e pelas novas profissões está fortemente relacionada à juventude e à possibilidade de estudo no turno da manhã, características dos que puderam desenvolver sua trajetória escolar sem interrupções. Sobressai também neste quadro a opção das mulheres pelo curso de Letras e as dificuldades que os alunos do curso noturno – vale dizer, os trabalhadores – têm de aderir às novas profissões, muito limitadamente ofertadas à noite. Recente investigação sobre a “Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003” atualiza este dado no caso da opção feminina de carreira, considerando que

embora tenham sido deslocadas, as fronteiras de gênero ainda persistem. É bem verdade que alguns territórios anteriormente definidos como masculinos – entre eles a educação formal e especialmente a superior – foram ocupados por um número crescente de mulheres. Mesmo assim, há um território muito bem demarcado para as mulheres nas profissões que, justamente por serem

consideradas femininas, são desqualificadas. E é nessas profissões que as mulheres têm, majoritariamente, almejado formação superior (TRAJETÓRIA, 2006, p. 87).

Não consiste propriamente uma excepcionalidade brasileira o fenômeno da correlação entre gênero, origem socioeconômica e a graduação cursada⁶⁵. Um exemplo ilustra bem a questão. Mesmo na Suécia, considerado um dos países mais igualitários do mundo, fica bem caracterizada essa relação. Estudo sobre o sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais (BROADY, BÖRJESSON e PALME, 2002) constatou: a) a distribuição de gênero em cursos e instituições acadêmicas freqüentadas principalmente ou por moças ou por rapazes, b) cursos e instituições que recebem estudantes oriundos de famílias com um amplo volume total de capital e de outro, instituições freqüentadas por estudantes de origem social mais modesta.

Em geral, as moças de alta origem freqüentam cursos nos campos de produção e transmissão cultural, como a Academia de Belas Artes e Música de Estocolmo ou a Escola de Jornalismo, enquanto as demais cursam sobretudo os campos profissionais menos prestigiosos relacionados ao cuidado e ao serviço social. Entre os moços, os mais bem aquinhoados são encontrados nos cursos de formação de engenheiros em caráter de pós-graduação e na prestigiosa Escola de Economia de Estocolmo. Esses cursos opõem-se aos destinados aos professores secundários de ciências e aos engenheiros menos qualificados. Os dois gêneros se encontram de forma mais bem distribuída nas áreas de Medicina, Arquitetura, Direito e nos cursos menos prestigiosos de Economia, ressaltando-se o que há de comum entre ambos: são originários das elites sociais. E “nas áreas menos prestigiosas da educação superior, a separação entre programas de dominância masculina e programas de dominância feminina tende a ser mais aguda” (BROADY, BÖRJESSON e PALME, 2002, p. 197).

Cláudio Nogueira (2005) expõe as várias facetas da escolha de carreiras nas trajetórias escolares: “a escolha de um curso superior pode ser descrita como resultado de um conjunto de percepções (crenças e valores explicitamente formulados ou tacitamente assumidos como conhecimento prático) que o indivíduo sustenta em relação a si mesmo e ao ambiente de ação (NOGUEIRA,

⁶⁵A propósito, Boudon (apud Turner, 1986) chega a sugerir que as desigualdades educacionais apenas seriam eliminadas se as sociedades se tornassem não estratificadas ou se o sistema escolar fosse totalmente indiferenciado – o que, sabemos, não possui respaldo em nenhuma experiência conhecida.

2005, p. 11)”. A correlação entre o “lugar social” e a percepção individual embasa o fenômeno da auto-seleção na escolha do curso superior, articulando as dimensões objetiva e subjetiva da realidade. Dessa forma, corroborando a citação de Schwartzman, o tema “vocação” não tem vida própria nessa escolha, sendo, talvez, apenas a variável de impulso, a partir da qual o estudante produzirá cálculos e adequações.

Cabe, assim, indagar: como estariam hierarquizadas, no Brasil, as carreiras do ensino superior? Vários estudos se ocupam dessa tarefa. Setton (1999) e Schwartzman (1998), por exemplo, são autores que oferecem uma tipologia de cursos superiores. Setton dividiu-os em cursos seletos, intermediários e populares, segundo a concentração nas três formas de capital de Bourdieu. Para capital econômico, computou a renda familiar. Para capital social, a ocupação do pai e o conhecimento de idiomas por parte do aluno e finalmente para capital cultural, a escolaridade dos pais. Empregando essa tipologia para a área de Humanidades na USP, classificou como seletos os cursos de Direito e Administração, como intermediários Turismo e Contabilidade e como populares Biblioteconomia e Pedagogia.

Schwartzman classificou os cursos em tradicionais, modernos e recentes. Entre os tradicionais, profissões liberais como Medicina, Odontologia, Direito e Engenharia. Entre os cursos modernos, aqueles que se firmaram nos anos 70 como Administração, Arquitetura, Estatística, Educação Física, Pedagogia e Psicologia. Nas novas profissões (ou recentes), cursos ligados à Computação, Engenharia com novas especializações, Informática e Nutrição. Podemos perceber que essa tipologia mais classifica que hierarquiza. Apenas nos cursos classificados como tradicionais se pode perceber o destaque hierárquico.

Silva (apud DINIZ, 2001, p. 83) também propõe um *ranking* de carreiras, tomando como base a relação candidato/vaga no vestibular da UFRJ. A uma elevada relação candidato/vaga corresponderia, segundo o autor, maior capital cultural, e as profissões de maior prestígio seriam justamente aquelas que recrutariam estudantes com maior capital cultural. Nos 14 anos que separam as duas classificações de Silva, ocorrem grandes modificações no *ranking*, especialmente entre as profissões que ocupavam os 10 melhores lugares em 1979. Não obstante, pelo menos duas carreiras se mantêm entre as três mais prestigiadas: Medicina e Engenharia. A análise dessas mudanças, deve-se

ressalvar, não é muito simples, porque pode estar captando não só a flutuação do mercado quanto da própria oferta de vagas na instituição.

Conjugando a relação candidato/vaga no vestibular às ofertas do mercado de trabalho, Delcele Queiroz (2004), classifica as profissões como de alto, médio (subdivididas em médio alto, médio e médio baixo) e baixo prestígio. É importante sublinhar que por este critério a hierarquia de carreiras se estabelece em diálogo com dois mercados: o de bens simbólicos e sociais e o econômico. Vale dizer: o prestígio social da profissão e o nível de sua requisição no mercado em um determinado momento.

Embora reconhecendo os limites desse estudo, cujo objeto empírico é o mercado de trabalho baiano, consideramos que ele pode servir como referência para a análise de outros contextos dentro do mercado de trabalho brasileiro, não apenas pela existência de similaridades entre esses mercados, como também porque o valor das profissões não é conferido apenas por critérios objetivos, dados pela sua demanda no mercado de trabalho, mas em elevada medida, por uma representação construída socialmente, isto é, naquilo que a tradição consolidou. Para isso foi tomado também como indicador de prestígio do curso a medida da sua demanda para ingresso na universidade. Esse procedimento confirmou a hipótese sobre as similitudes entre as realidades examinadas, evidenciando que, em todas as universidades investigadas os cursos que apresentaram os mais elevados índices da relação candidato/vaga são, em elevada proporção, também aqueles apontados pela pesquisa sobre o mercado de trabalho como desfrutando elevado prestígio social (QUEIROZ, 2004, p. 501).

O resultado reflete não apenas o contexto do momento da pesquisa como o que consideramos ser especificidades da realidade do Nordeste, como por exemplo uma sobrevalorização da Pedagogia ou da Enfermagem conjugadas com a importância e multiplicidade de programas assistenciais. Porém, entendemos que o quadro final reflete de forma realística a distribuição geral da hierarquia de prestígio das carreiras. Em se tratando de trabalho com apurado grau de detalhamento, julgamos oportuno reproduzi-lo, utilizando cores variadas para os diferentes níveis de prestígio das carreiras:

Tabela 5: Hierarquia de prestígio das carreiras – Queiroz

ALTO	MÉDIO			BAIXO
	ALTO	MÉDIO	BAIXO	
Medicina	Ciências Econômicas	Secretariado	Filosofia	Desenho e Plástica
Direito	Jornalismo	Farmácia	Ciências Biológicas	Instrumento
Odontologia	Medicina Veterinária	Agronomia	Música	Biblioteconomia
Administração	Engenharia Sanitária	Licenciatura e Bacharelado em Química	Geologia	Canto
Processamento de Dados	Enfermagem	Educação Física	Física	Licenciatura em Ciências do 1º. Grau
Engenharia Elétrica	Pedagogia	Desenho Industrial	Geofísica	Geografia
Psicologia,	Ciências Contábeis	Ciências Sociais	Composição e Regência	Museologia
Engenharia Civil	Nutrição	Artes Plásticas	Estatística	---
Engenharia Mecânica	Química Industrial	Letras	Artes Cênicas	---
Arquitetura	Engenharia de Minas	Matemática	Dança	---
Engenharia Química	---	---	História	---

Fonte: Queiroz, 2004

Importante destacar, sinteticamente, que independente do critério de hierarquização selecionado, encontraremos em seu plano superior profissões tradicionais como Medicina, Direito e Engenharia, tratadas como “profissões imperiais” desde o século XIX (BARBOSA, 2003; COELHO, 1999)⁶⁶. E no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas.

A hierarquização de carreiras representa, por conseguinte, uma tônica quando se considera o ensino superior. Por excelência, este é o *locus* da variedade: de interesse científico, de vocação, de antiguidade e novidade das carreiras, de duração do curso, de investimento acadêmico e financeiro do aluno, de retorno de empregabilidade e financeiro – nada disso escapando ao ímpeto classificatório dos sistemas sociais. Nesse sentido, os sistemas de classificação do ensino básico são reduzidos quase que exclusivamente ao escrutínio da tradição e qualidade das instituições. No ensino superior, não: entrecruzam-se elementos classificadores de instituições a elementos classificadores das carreiras escolhidas, estas, por sua vez, subclassificadas em grupos hierárquicos.

⁶⁶Verifica-se que mesmo com a oferta de novos cursos e perdendo peso entre os inscritos, essas três carreiras ainda são as mais procuradas no vestibular da USP. **Folha de São Paulo**, 27 nov. 2005, p. C8.

A definição do MEC, desde 1996, das carreiras que seriam objeto das avaliações nacionais, de certa forma reflete a dinâmica da hierarquia de cursos. Na tabela a seguir, organizamos a série de cursos avaliados pelo Provão e ENADE até 2006, adotando as mesmas cores utilizadas no critério de classificação de Queiroz. Em preto estão os cursos não classificados pela autora, correspondendo predominantemente a carreiras mais modernas.

Tabela 6: Série temporal de cursos que fizeram Provão e Enade entre 1996 e 2006

Cursos	Provão	ENADE	Série
Administração	1996 a 2003	2006	9 anos
Direito	1996 a 2003	2006	9 anos
Engenharia Civil	1996 a 2003	2005	9 anos
Engenharia Química	1997 a 2003	2005	8 anos
Odontologia	1997 a 2003	2004	8 anos
Medicina veterinária	1997 a 2003	2004	8 anos
Eng ^a Elétrica/Eletrônica	1998 a 2003	2005	7 anos
Comunicação Social	1998 a 2003	2006	7 anos
Letras	1998 a 2003	2005	7 anos
Matemática	1998 a 2003	2005	7 anos
Engenharia Mecânica	1999 a 2003	2005	6 anos
Medicina	1999 a 2003	2004	6 anos
Economia	1999 a 2003	2006	6 anos
Psicologia	2000 a 2003	2006	5 anos
Agronomia	2000 a 2003	2004	5 anos
Biologia	2000 a 2003	2005	5 anos
Física	2000 a 2003	2005	5 anos
Química	2000 a 2003	2005	5 anos
Farmácia	2001 a 2003	2004	4 anos
Pedagogia	2001 a 2003	2005	4 anos
Arquitetura e Urbanismo	2002 e 2003	2005	3 anos
Ciências Contábeis	2002 e 2003	2006	3 anos
Enfermagem	2002 e 2003	2004	3 anos
História	2002 e 2003	2005	3 anos
Geografia	2003	2005	2 anos
Ciências Sociais	---	2005	1 ano
Educação Física	---	2004	1 ano
Filosofia	---	2005	1 ano
Música	---	2006	1 ano
Nutrição	---	2004	1 ano
Secretariado Executivo	---	2006	1 ano
Biblioteconomia	---	2006	1 ano
Fonoaudiologia	2003	2004	2 anos
Arquivologia	---	2006	1 ano
Computação	---	2005	1 ano
Biomedicina	---	2006	1 ano
Design	---	2006	1 ano
Fisioterapia	---	2004	1 ano
Formação de professores	---	2006	1 ano
Serviço Social	---	2004	1 ano
Teatro	---	2006	1 ano
Terapia Ocupacional	---	2004	1 ano
Turismo	---	2006	1 ano
Zootecnia	---	2004	1 ano

Fonte: MEC/INEP, elaborado pela autora

O que podemos perceber? Os cursos considerados de alto prestígio foram avaliados mais vezes que os demais. Dentre os 11 cursos assim listados por Queiroz, todos foram avaliados, sendo que nove numa série de cinco anos ou mais. Destaquemos, também, que as únicas carreiras que foram avaliadas por toda a série – nove anos – estão entre os cursos de maior prestígio. Dentre os de médio prestígio nem todos foram avaliados, como Geologia, Estatística, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Dança. Além disso, mais da metade destes foi avaliada numa série de menos de cinco anos. Finalmente, apenas dois dos sete cursos classificados como de baixo prestígio foram avaliados, por dois anos e um ano. E no rol dos cursos recentes, à exceção de Fonoaudiologia, todos foram avaliados apenas em um ano.

Considerando-se que vários critérios⁶⁷ poderiam ter sido utilizados para selecionar os cursos que seriam avaliados, o critério adotado pelo MEC pode estar refletindo aspectos do prestígio diferencial das carreiras. Em verdade, todo o processo de elaboração do exame passa pela ação de uma Comissão de Cursos⁶⁸ indicada por entidades de classe. Daí não ser difícil relacionar a presença de cursos altamente formalizados e profissionalizados – traços de distinção no quadro de hierarquia de cursos - nas primeiras edições do Provão. Nada mais nada menos que os influentes Conselho Federal de Administração, Ordem dos Advogados do Brasil e Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia deixariam suas marcas desde os primeiros exames. Parece tratar-se de uma vantagem mútua: o governo deseja avaliar e estas instituições desejam ter algum controle sobre a reprodução de seus quadros, outra marca da força de algumas carreiras. Seguindo esta lógica, apenas no caso de um grupo profissional importante ter ressalvas em relação ao exame, se justificaria sua não inclusão nos

⁶⁷Apenas como exemplo, avaliar primeiro: a) os cursos que envolvessem o maior número de graduandos, partindo do princípio de que mais pessoas estariam afetadas pela boa ou má qualidade dos mesmos. Nesse caso, Pedagogia deveria estar sendo avaliada desde o primeiro exame e não apenas em 2001, pois junto com Administração e Direito congrega o maior percentual de alunos de graduação, b) as carreiras mais antigas, para acompanhar seu grau de atualização frente a novas exigências tecnológicas, sociais e de mercado, c) os cursos mais recentes, dado justamente seu relativo desconhecimento, d) os cursos mediante sua função social, priorizando aqueles considerados estratégicos ao desenvolvimento nacional.

⁶⁸Formadas por professores especialistas que normatizam as provas definindo: objetivos do exame, conteúdos e habilidades a serem avaliados, formato da prova e o perfil esperado dos formandos. Bancas de professores elaboram as provas para cada curso, segundo as determinações das Comissões. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/provao.stm>. Acesso em 31 mar. 2008.

primeiros anos do Provão. Seria o caso de Medicina, que entra na avaliação apenas em 1999?

a) Cursos de maior prestígio social

Adicionalmente, Pierre Bourdieu (1994) subsidia a reflexão sobre a dimensão simbólica mais geral deste fenômeno, a partir de seus estudos sobre a hierarquia social dos campos científicos, bem como dos processos de hierarquização e re-hierarquização sociais que ocorrem sob os auspícios do sistema escolar. Vale dizer: os processos de classificação social têm se valido da educação como um dos mais fortes aliados, naturalizando posições sociais distintas pela raridade e excepcionalidade destas mesmas posições, muitas vezes conferidas por títulos acadêmicos.

Tal circunstância pode ser asseverada no nosso caso tomando-se uma pesquisa de Maria Alice Nogueira com um certo tipo de elite, a empresarial, investigando a formação superior de filhos de médios e grandes empresários. Representam frações da população que poderiam até mesmo dispensar o ensino superior, fosse feito um cálculo apenas sobre sua importância na manutenção de suas condições materiais. Inicialmente, deve-se sublinhar que a passagem pelo curso superior não é renunciada por eles. Embora estabeleçam com ele uma relação *blasé* ou mesmo desdenhosa, não podem dispensá-lo como certificado de distinção social:

Quanto aos jovens, o fato de que eles não investem toda sua energia na causa escolar é, sem dúvida, o resultado de todo um processo de socialização familiar que escapa, em boa parte, à consciência dos sujeitos. O que não exclui atitudes de natureza mais racional e consciente: não tendo a sensação de que os estudos implicam uma via de mobilidade social ascendente, eles não vêem razão para se engajar escolarmente em troca de vantagens sociais tão pouco significativas. No entanto, em contradição com isso, percebem claramente a necessidade da caução escolar para legitimar a posição social economicamente dominante que serão chamados a ocupar. Assim, não deixam de ser sensíveis aos benefícios simbólicos do diploma: prestígio, respeitabilidade, legitimidade cultural, círculo de amizades, influências, alianças matrimoniais etc. Como seus pais, eles vivem, portanto, uma contradição interna entre, de um lado, a descrença no poder do diploma e, de outro, o reconhecimento de seu valor simbólico; contradição essa que não favorece a constituição de uma relação positiva e pessoal do jovem com a escola e não trabalha pela criação de um gosto pela escola ou pelo interesse por aquilo que lá é ensinado (NOGUEIRA, 2004, p. 127).

Não obstante, para a abordagem deste nosso trabalho o mais importante naquela investigação é a escolha profissional dos sujeitos. Contrariando as

expectativas, já que estabelecem uma relação atípica com o sistema escolar, estes herdeiros procedem a opções de curso bastante tradicionais. Ou seja: dada sua relativa independência do sistema escolar como sistema de ascensão social, em princípio **qualquer carreira** poderia ser escolhida, sendo cursada apenas para expressar o ingresso no nível superior ou uma real vocação, mesmo descolada de prestígio social. Não foi o que se viu: dos 23 estudantes pesquisados e seus 36 irmãos, apenas dois não seguiram carreira entre as profissões hierarquicamente superiores, de alto e médio alto prestígio social, sobressaindo com folga aquelas ligadas ao mundo empresarial: Administração de Empresas, Engenharia Civil e Direito. Verifica-se, nesse caso, o uso simbólico das carreiras mais prestigiosas como forma de preservação da condição social dos indivíduos.

Por outro lado, devemos considerar que a construção social do prestígio de um curso não se esgota na inclusão de estudantes mais favorecidos em carreiras especiais. Há que se considerar também o outro pólo, ou seja, a dinâmica **profissional** destas carreiras. Até agora enfocamos o fenômeno de formação da distinção da profissão sem considerar um aspecto essencial para fecharmos o círculo: os monopólios profissionais. Especialmente as profissões de alto prestígio aqui consideradas estabelecem toda uma atividade de preservação de *status* através de suas associações corporativas: por exemplo, no caso da Medicina o Conselho Federal de Medicina, no de Direito a Ordem dos Advogados do Brasil e no de Engenharia o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, com seus correspondentes estaduais.

Desde a sociologia clássica os grupos profissionais ganham centralidade como objeto de estudo: como solução para a crise moral em Durkheim; identificados com o “ideal de serviço” necessário à vida social pelos atributos de neutralidade afetiva, qualificação e orientação para a comunidade em Parsons e finalmente interpretados criticamente por Weber⁶⁹ através da chave da dominação:

A crítica weberiana a estas teorias introduz o conceito de poder e de monopólio ao mesmo tempo em que dá maior relevo aos processos históricos de formação do espaço profissional: a especificidade das formas sociais de existência das profissões passa a se vincular aos modos de ordenação do mundo social, tomados como expressão do domínio de um determinado grupo (BARBOSA, 1993, p. 29).

⁶⁹E seus herdeiros contemporâneos como Freidson, Larson e Starr. Conforme Barbosa (1993).

Aqui cabe perfeitamente o conceito de “fechamento”, elaborado por Weber para indicar o processo pelo qual coletividades sociais procuram maximizar seus ganhos pela restrição do acesso a recursos e oportunidades, geralmente de natureza econômica, a um círculo limitado de escolhidos que buscam monopolizá-los (WEBER, 1991). No caso destas agremiações, ingerências são produzidas em torno à oferta de cursos e vagas, no direcionamento curricular e até mesmo na produção de avaliações⁷⁰. O caso extremo no caso das profissões aqui destacadas é representado pela OAB, entidade que titula o egresso do ensino superior em Direito como **advogado**, através de um concurso que aprova cada vez menos candidatos. Ou seja: as instituições de ensino formam apenas o bacharel em Direito; não o profissional respectivo.

A abordagem da temática das profissões se torna tão mais relevante quanto a sociedade moderna tem se mostrado uma sociedade profissionalizada. Na expressiva síntese de Barbosa (2007): “o profissionalismo pode ser considerado a forma moderna de organizar as desigualdades sociais”. O que ocorre, segundo a mesma autora, é que as profissões tornam-se grupos sociais – os grupos profissionais – com grande capacidade de organizar as relações sociais, capacidade essa que passa a influenciar a estruturação e hierarquização do mundo social como um todo⁷¹. Decorre dessa forma de organização que a profissionalização constitui uma forma de mobilidade social, pois “a profissionalização é o projeto coletivo de mobilidade social que acaba por garantir monopólios na prestação de serviços e certos privilégios na estrutura ocupacional” (BASTOS, 2004, p. 57). Tal circunstância não passa despercebida pelo conjunto dos estudantes. Para 80% dos concluintes do ensino superior no Brasil em 2003 e 2004, sem subterfúgios, “a aquisição de formação profissional é a principal contribuição do curso, ou seja, eles vêm para a educação superior em busca de uma profissão” (RISTOFF, 2006, p. 91).

⁷⁰Destacamos duas notícias recentes sobre o tema: “MEC e OAB unem-se para melhorar a qualidade dos cursos de Direito”. Disponível em <http://www.sesuweb.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=670>. Acesso em 11 jan. 2008. Também em: “Comissão vota restrição a novos cursos de Medicina”. Disponível em <http://www.sinproepdf.org.br/mostraNoticia.asp?id=404>. Acesso em 11 jan. 2008.

⁷¹No ritual de apresentações em sociedade, o atributo profissional é informado ou perscrutado como forma de localização social dos indivíduos.

Este padrão aparece também no trabalho de Ana Maria Almeida (2002) intitulado “Um colégio para a elite paulista”, no qual destaca a influência da escolarização na produção da diferença social.

A identificação de mecanismos através dos quais a escola brasileira contribui de maneira específica para a produção de um sentimento de pertencimento ao grupo e de diferença dentro do grupo aponta para a força do modelo histórico de estabilização das relações de classes ao longo das gerações que resultou do encontro entre a auto-reprodução do sistema escolar e a reprodução dos grupos sociais. Se uma das razões pelas quais esse encontro pode ser tão eficaz em termos da contribuição à manutenção do *status quo* encontra-se na sua possibilidade de permitir o encontro entre as expectativas das famílias e a oferta escolar, a análise do caso brasileiro permite justamente interrogar as implicações do **quase monopólio privado da educação necessária para a ocupação dos postos de trabalho que se definem pela autonomia e pelo controle**. Essa interrogação aponta a necessidade de mais estudos sobre as características da escola brasileira, particularmente estudos que tratem da concepção de meritocracia em vigor no país (...) a operação problemática da meritocracia faz com que as tentativas de buscar compreender o funcionamento e, principalmente, a subsistência do **“modelo brasileiro” de diferenciação social por meio da escola têm necessariamente que lidar com mecanismos de produção da diferença e distância social para além do espaço escolar** (ALMEIDA, 2002, p. 34) (grifo nosso).

Marli Diniz realiza competente exame da constituição de profissões e monopólios profissionais nas carreiras de Medicina, Engenharia, Direito e Economia no Brasil, reforçando a impressão de que a posição hierárquica destacada destas carreiras se reforça com sua atuação corporativa (DINIZ, 2001). Pelo decreto 5773/2006, a criação de cursos de graduação em Direito e em Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde. Já o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos, pelo mesmo decreto, implicam não só nas considerações destes conselhos, como também, pelo artigo 37: “no caso de curso correspondente a profissão regulamentada, a Secretaria abrirá prazo para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação, em sessenta dias”.

Nesse sentido o Conselho Federal de Administração decidiu criar um “índice de empregabilidade⁷²”, que será a base dos pareceres que a entidade

⁷²Conforme “Faculdade vai ser avaliada por total de alunos empregados”. Folha de São Paulo, 25 nov. 2005, p. C10.

formulará no momento da renovação e reconhecimento dos cursos. A reação a tal medida variou: João Cardoso Palma Filho, livre-docente e professor de políticas educacionais pela Unesp e Elizabeth Balbachevsky, do Nupes - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP entendem que essa medida tende a reforçar o corporativismo, mas apóiam-na porque acreditam que as avaliações atualmente priorizam o exame das condições físicas da instituição e não consideram o mercado. Do outro lado, representantes das instituições privadas como os presidentes da Anup e Semesp questionam a medida, interpretando-a como interferência do setor corporativo na educação a fim de reafirmar reserva de mercado e ponderando que é difícil medir empregabilidade, ainda mais entre os administradores, para os quais as opções profissionais seriam amplas.

Um outro aspecto a ser destacado sobre a sociologia das profissões em sociedades em transição diz respeito à fluidez e diversificação do mercado profissional, aumentando sua competitividade. Em trabalho sobre “Projetos familiares e formação universitária”, Carvalho (2004) alerta para esse aspecto entre estudantes de Direito e Engenharia Elétrica da PUC-Rio. Observa que o panorama econômico no início do terceiro milênio era bem mais sombrio e competitivo para estes estudantes do que para a geração de seus pais, colocando em questão o conteúdo, o valor de mercado da formação universitária e as expectativas que ela pode autorizar. Esta conjuntura justificaria a necessidade de maior rigor na delimitação da área de atuação e a garantia da conformação de um monopólio profissional para afirmar sua existência enquanto grupo profissional. Recentemente a portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação (MEC), agradou aos críticos da expansão dos cursos de Medicina e Direito, ao interpor regras severas para autorizar a abertura de novos cursos nestas áreas. Outrossim, o governo vetou o funcionamento de 43 cursos de Direito e Medicina nos últimos anos (Lei, 2007), sob os auspícios do Conselho Nacional de Saúde e da Ordem dos Advogados do Brasil⁷³.

Em outras palavras, será necessário considerarmos também, para a compreensão da distinção social de algumas carreiras, sua capacidade de se

⁷³Deve-se mencionar que há severas críticas ao que é considerado por alguns como processo corporativista que visa apenas à reserva de mercado, sem contrapartida social. Para Castro (2005), por exemplo, o monopólio do diploma justifica-se quando os clientes não sabem avaliar a competência de quem prestaria o serviço ou quando há riscos (como nas áreas médica, legal e de aviação, por exemplo). Afora isto, a reserva de mercado só serviria a quem é protegido da concorrência, como no caso dos administradores sob tutela do Conselho Federal de Administração.

distanciar do vulgo e manter seu caráter de raridade. Na percepção de Schwartzman:

A respeitabilidade, o prestígio e o apoio que as comunidades científicas recebem, em grande parte dependem, paradoxalmente, de sua capacidade de manter os processos internos de decisão protegidos da interferência externa. Boa parte da negociação política entre as comunidades científicas e o meio externo, bem como das negociações dentro das comunidades, é gasta no esforço de preservação de suas fronteiras (SCHWARTZMAN, 1991, p. 53).

Finalizamos essas considerações rememorando que no nosso caso se pode associar a constituição e a sustentação mesma do Estado brasileiro ao apoio de grupos profissionais: os bacharéis no Brasil colônia, os engenheiros imprescindíveis aos movimentos de industrialização e novamente os advogados na transição do terceiro milênio, dentro do fenômeno da “judicialização da política” (BARBOSA, 2003 e 2007). O caso dos profissionais do Direito é de fato exemplar. Embora o ensino superior não tenha ocupado a posição central que assumiu no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, os diplomados nesse curso foram atores decisivos na construção do Estado nacional brasileiro. É notável, também, o contraste entre a importância dos fundadores da pátria brasileira predominantemente juristas e o peso do estamento militar na fundação dos países ibero-americanos (CARVALHO, 1980). José Murilo de Carvalho (idem) evidenciou, ao estudar a elite política imperial, nossa formação jurídica iniciada na Universidade de Coimbra, formando a primeira geração de estadistas, logo após nas Escolas de Direito de São Paulo e Recife como o ingrediente essencial do mandarinato brasileiro. Teria havido, na passagem de Coimbra para as escolas de direito nacionais, uma “internalização” do processo de constituição e reposição da rede de mandarins, eficientemente continuada ao longo de toda a nossa história. Ainda hoje se faz observar a preponderância de quadros egressos das faculdades de Direito nas representações político-administrativas nacionais.

Sintetizando, vale dizer: no caso brasileiro fatores históricos, sociológicos, corporativo-profissionais, econômicos e simbólicos se somam para reforçar o prestígio dessas carreiras.

b) Cursos de menor prestígio social

No pólo oposto da escala de prestígio social das carreiras, os pontos a considerar são de outra natureza. Os efeitos sociais do desprestígio de algumas

carreiras têm sido bem observados no Brasil atual: professores do ensino básico com diploma superior ganham menos que a média da população com semelhante grau de instrução. Considerando os docentes sem ensino superior, a média salarial é inferior à da população total, conforme tabulação a partir da PNAD 2006 (SALÁRIO, 2008). Assim é que se verifica, provavelmente relacionada a esse fato, a carência de quase 250 000 docentes nas escolas públicas brasileiras, levando em conta as necessidades do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio em Física, Química, Biologia e Matemática (FALTAM, 2007). Não se pode dizer que estes docentes inexistam: estudo inédito do MEC mostra que com exceção das áreas de Física e Química, existem mais licenciadas do que a demanda para dar aulas em todas as salas carentes. A conclusão da pesquisa é que há formados em Licenciatura para suprir a demanda, mas eles optam por outros empregos (FALTA, 2007).

Já sabemos que o prestígio das carreiras se forma pelo agregado de seu valor simbólico e de mercado, refletindo em cursos de acesso mais disputado. Essa disputa, por sua vez, revela forte caráter de seleção social, observado, por exemplo, nos quesitos renda e cor do alunado. Assim é que relatórios sobre o ENADE 2006 davam conta de que estes dados se igualavam na participação dos cursos: em Formação de Professores aparece a maior proporção de alunos negros e com a menor renda, em oposição às engenharias e aos cursos da área médica, que apresentaram a menor presença de estudantes pobres e não brancos⁷⁴.

A maior proporção de negros e pobres nos cursos de formação de professor e a pequena presença deles nas áreas médicas e de engenharia têm forte correlação com o grau de dificuldade para entrar nos cursos e acaba tendo reflexo também no rendimento salarial futuro. Medicina e engenharia, onde a relação candidato/vaga é quase sempre maior do que nas áreas de formação de professores, são também os cursos que trazem maior retorno financeiro. Segundo pesquisa do Observatório Universitário a partir do Censo 2000, de 20 áreas comparadas, os trabalhadores que se formaram em medicina e engenharia apresentavam maior rendimento médio: R\$6.706,00 e R\$5.731,00, respectivamente. Com menor rendimento, apareceram os trabalhadores formados em pedagogia (R\$1.794,00) e educação física (R\$2.172,00) (GÓIS, 2007, p. C1).

Uma aluna de um curso de Formação de Professores, indagada para esta reportagem sobre sua motivação na escolha do curso, diz que “pesou em sua decisão o fato de a concorrência no vestibular ser menor nos cursos de formação

⁷⁴Pardos, pretos, amarelos e indígenas.

de professores do que em áreas como medicina ou direito” (GÓIS, 2007, p. C4). Esta vocalização resume bem o dilema da escolha do curso superior. Resultado semelhante encontramos na pesquisa “Jovem negro e universidade pública: contexto e desafios” (ARAÚJO; SILVA, 2007), com alunos do curso de Pedagogia da USP. Eis que a escolha deste curso não se apresentou como primeira opção para nenhum dos entrevistados, tendo sua decisão se orientado basicamente pela nota de corte.

No mesmo sentido vão as considerações de Bastos (2004) em estudo sobre mobilidade social entre graduados nos cursos de Direito, Medicina, Ciências Sociais e Física da UFRJ. Embora haja uma preocupação dos alunos de camadas sociais desfavorecidas com relação à escolha de profissões que tragam vantagens econômicas mais imediatas e que sejam opções mais seguras, este tipo de necessidade acaba por minar suas expectativas no que se refere às carreiras mais disputadas, nas quais seria impossível investir sem grande dispêndio de tempo de preparação e dinheiro – escassos para os mesmos. O resultado é que, de forma previsível mas a *contrario sensu*, acabam optando por carreiras menos disputadas e conseqüentemente menos rentáveis. “Em outras palavras, eles estão menos propensos a correr riscos, o que acaba por dificultar uma mobilidade social ascendente” (BASTOS, 2004, p. 46).

Essa face externa do desprestígio de carreiras como as Licenciaturas tem uma contrapartida no interior das instituições de ensino superior, onde esses cursos são igualmente desprestigiados. Comparando-se as instalações físicas, o número de docentes por aluno, os turnos em que os cursos são oferecidos, os recursos para pesquisa – verificam-se distâncias hierárquicas entre as várias escolas dentro de uma universidade, por exemplo. Em debate sobre a democratização do *campus* realizado pelo INEP, um dos palestrantes afirma: “o poder universitário está investindo internamente muito mais nos cursos nos quais a elite opta por estudar. Já nos cursos que têm mais pobres, não há investimentos sérios” (SANTOS, 2005, p. 83). De outro lado, um aluno de química do turno da noite na UFMG assim depôs sobre esse ponto: “a política da UFMG camufla a realidade que, de fato, não há iniciativas sérias para promoção da inclusão social. À noite não há palestras, seminários, cursos. Nossa formação fica restrita à grade obrigatória. As bibliotecas fecham e tenho dificuldade para pegar os livros. Tudo é muito mais difícil” (REDE, 2006). Deve-se destacar que é sobretudo na direção

da ampliação destes cursos que o governo tenciona basear seu projeto de expansão do ensino superior⁷⁵.

Talvez possamos assimilar este movimento ao fenômeno descrito por Bourdieu como “excluídos do interior”. Ao analisar as transformações que afetaram o sistema de ensino francês a partir dos anos 50, destaca que uma das maiores conseqüências teria sido a entrada no jogo escolar de categorias até então excluídas da escola como: pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e operários, e que um dos efeitos mais paradoxais deste processo teria sido a descoberta, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da Escola libertadora (BOURDIEU, 2002b). Após as modificações estruturais operadas no sistema de ensino, decorrentes da difusão da crença no valor dos títulos e conhecimentos escolares, a eliminação do estudante dentro do sistema por assim dizer desaparece, diluída no tempo e postergada para níveis subseqüentes de escolaridade. A escola passa a ser, então, habitada por estudantes condenados a viver uma escolaridade fictícia, um simulacro de currículo, uma modalidade de seleção altamente eufemística, pois exclui de modo suave e sem traumas aparentes (PEREIRA; ANDRADE, 2007). Na dicção do próprio Bourdieu:

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis de *cursus* (...) e mantêm em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar - entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras (‘colégio’, ‘colegial’, ‘professor’, ‘secundário’, ‘vestibular’) esconde a diversidade das coisas; (...) que o vestibular obtido, sem as menções indispensáveis, acaba por condená-los aos ramos menos valorizados de um ensino que de superior só tem o nome (BOURDIEU, 2002, p. 224).

Com estas considerações de Bourdieu sublinhamos a importante divisão de campos que se constituem nos limites das carreiras de maior e menor prestígio social. Os aportes teóricos trazidos para o estudo de cada grupo são de *per se* reveladores: para os primeiros, teóricos da dominação e da profissionalização. Para os últimos, o tema da exclusão na inclusão. Entendemos, desta forma, que

⁷⁵Dentro das medidas governamentais para conter a evasão nestas carreiras estão as bolsas de incentivo à docência disponibilizadas através do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), que atenderá inicialmente alunos de Licenciatura em Física, Química, Biologia, Matemática, Letras, Pedagogia e Educação Artística das federais, mas que deverá ser ampliado. Disponível em www.capes.gov.br/bolsas/nopais/pibid.html. Acesso em 7 fev. 2008.

pesquisas sobre o ensino superior em qualquer país, mas excepcionalmente no Brasil, devem considerar essa dicotomia. Do contrário, corre-se o risco de considerar como **uno** campo tão **plural**, ignorando recomendações primordiais da metodologia da pesquisa.

3.1.2

Prestígio diferencial de cursos e pesquisa educacional

Retomamos, assim, as informações contidas na tabela seis, que correlaciona os níveis de prestígio das carreiras aos anos em que foram objeto de avaliações. Ora, estudos com ênfase na composição social do ensino superior realizados a partir do questionário socioeconômico que acompanha as avaliações de curso não podem ignorar que os dados trazidos refletem diferentes composições demográficas ano a ano, com a entrada de novos cursos na avaliação. Por exemplo: um importante trabalho de Sampaio, Limongi e Torres (2000) sobre equidade no ensino superior brasileiro toma os dados de apenas um ano, o de 1999. Parece prudente que qualquer afirmativa que se faça para este ano deva, além de especificar esta condição, informar quais cursos compuseram o universo analisado. Eis que é justamente a partir do ano de 2000 que a maior parte dos cursos de médio e baixo prestígio passam a ser avaliados, certamente configurando uma outra topografia social do ensino superior.

Além disso, a especificação dos cursos avaliados ano a ano é imprescindível para se analisar estudos em série temporal, como o que destacamos a seguir. Observa-se que indicadores de elitismo diminuem entre os dois anos avaliados, e nessa direção vai a conclusão do estudo, mas torna-se imprescindível levar em conta os cursos incluídos entre 2001 e 2003: à exceção de arquitetura, todos os demais possuem médio e baixo prestígio social. A propósito, deveríamos questionar, por fim: em que medida há sentido em se falar em “concluente de ensino superior no Brasil”, de forma tão genérica?

Tabela 7: Perfil dos concluintes do ensino superior – Brasil – 2001/2003

Características dos concluintes	2001	2003
Solteiro	66,3%	65,0%
Sem filhos	72,5%	69,3%
Branco	77,3%	72,8%
Moram com pais e/ou parentes	61,7%	60,1%
Idade Mediana	25 anos	26 anos
Renda Familiar Mediana	R\$ 1.530,54	R\$ 1.933,56
Trabalharam durante o curso	78,9%	80,1%
Ensino médio todo em escola privada	39,7%	35,1%
Não receberam financiamento ou bolsa	77,3%	69,5%
Pai com ensino superior	26,80%	24,1%
Mãe com ensino superior	22,70%	22,0%
Estudou no turno da noite	64,10%	63,50%
Principal contribuição do curso foi a aquisição de formação profissional	61,70%	58,20%

Fonte: Nunes, Martignoni e Carvalho, 2004

Um outro dado pode ser agregado à discussão sobre a pertinência do recorte pela via dos cursos. Acompanhando sua oferta pela classificação de áreas do MEC pode-se observar, quanto às carreiras de maior prestígio, uma clara estabilidade ao longo dos anos, enquanto em outras áreas prevalecia a oscilação. Aquela estabilidade também parece depor a favor do tradicionalismo destes cursos, preservados de intempéries.

Tabela 8: Oferta proporcional de cursos no Brasil 1994-2007

CURSO	1994	% Total	1997	% Total	2002	% Total	2007	% Total
EDUCAÇÃO	497	8,9	506	8,2	4675	32	7539	34
HUMANIDADES ⁷⁶	974	17	991	16	673	4	961	4
C. SOC/NEG/DIREITO	1651	29	1856	30	3899	27	6403	29
ENGENHARIA	301	5	335	5	1115	7	1411	6
SAÚDE	692	12	814	13	1575	10	2645	11
SERVIÇOS ⁷⁷	49	0,8	72	1,1	485	3,3	716	3
AGRON/VETERINÁRIA	161	2	207	3	335	2	453	2
CIÊNC/MAT/COMP	1218	21	1347	21	1642	11	1918	8

Fonte: Mapa da Educação Superior no Brasil, 2004 e Cartograma SINAES. Elaborado pela autora

É dessa forma que consideramos imperiosa a inclusão da variável “curso” ou “carreira” no exame da pretendida democratização do ensino superior brasileiro. Caso contrário, ignoraremos um elemento que produz toda a diferença quando se pensa no ensino superior como um dos possíveis móveis de equidade social. Em outras palavras, desconsiderar essa especificidade redundaria no equívoco básico de igualar carreiras de forma alguma equivalentes em qualquer

⁷⁶Cursos como Belas Artes, Filosofia, Letras, Música, Arqueologia, Museologia e Religião.

⁷⁷Cursos como Turismo, Hotelaria, Gastronomia, Economia Doméstica e Aviação.

país, mormente numa sociedade tradicionalista como a brasileira. O próprio governo, ao expor o perfil socioeconômico geral de estudantes de graduação avaliados ano a ano pelo Provão e pelo ENADE, tem reconhecido que se devem particularizar as análises curso por curso⁷⁸ (INEP, 2005). Isto porque embora haja uma aparência generalizada de democratização no ensino superior, seria necessário atentar para a situação específica dos vários cursos, o que serviria, inclusive, para dimensionar políticas públicas.

Partimos, agora, ao exame da condição de qualidade acadêmica dos cursos, vez que a realização do atual paradigma democrático não se esgota no aspecto social, como temos insistido.

3.2 Sistema educacional avaliado: por onde a qualidade?

A aplicação de exames nacionais de cursos a partir de 1996 permitiu, de forma inédita, o acompanhamento da dinâmica do ensino superior no Brasil de forma qualitativa, estimando o desempenho acadêmico das instituições.

Avaliações do ensino não escapam a críticas, normalmente associadas à rejeição de um perfil de Estado que entra em cena ao final do século XX, nomeado Estado-regulador. Possuiria características administrativo-empresariais e deixaria de ser prestador de bens e serviços para transformar-se em regulador do processo de mercado. Com relação ao ensino superior, esta nova feição estatal se traduziria na figura do **Estado avaliador**. Afonso (2001) designa esta atuação como **avaliação standardizada criterial com publicação de resultados**⁷⁹, em que as avaliações passariam a se constituir num dos eixos estruturantes das políticas públicas em geral e das políticas educacionais em particular.

Esta crítica não é unânime. Há quem entenda o monitoramento de resultados combinado com uma política de oportunidades como sinal efetivo de

⁷⁸Vide, por exemplo, o comentário que sucede uma tabela genericamente intitulada “Perfil do participante do ENADE 2004” (INEP, 2005, p. 43): “muitas destas questões adquirem significado bastante diverso quando cruzadas com as regiões, as organizações acadêmicas, as categorias administrativas, as áreas do conhecimento a que os estudantes pertencem e aos dados da série histórica, em anexo”. Vale observar que via de regra este anexo está **indisponível** na rede. Algumas questões, continua o INEP, estão respondidas nos Relatórios de Áreas e nos Relatórios de Cursos. Para as demais, “convidamos a comunidade acadêmica e a sociedade em geral a participar das discussões e das definições das perguntas de seu interesse, contribuindo assim para o aprofundamento dos estudos e pesquisas”.

⁷⁹A expressão designa um tipo de avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos, quer como produtos, quer como resultados educacionais.

justiça social. É o caso da linha rawlsiana de justiça: enfatizando tipicamente a educação, compreende que seu bom resultado social advém de ações que combinem igualdade de oportunidades pela expansão da escolaridade, com o monitoramento de resultados através de exames nacionais (KERSTENETZKY, 2002).

Antes da emergência dos exames nacionais no Brasil, estava consagrada no país uma configuração da educação superior altamente hierarquizada, aparecendo no topo, grosso modo, as universidades públicas e algumas privadas confessionais. Num nível inferior apareceriam as várias instituições privadas. Assim, a dependência administrativa era apontada como fator de apartação: o melhor e mais concorrido ensino se daria nas públicas e em algumas confessionais e o mais fraco, nas privadas. Essa cisão constituía o mais persistente indicador apregoado pela mídia em geral e pela comunidade acadêmica⁸⁰ como associável a uma identificação de prestígio.

Os resultados das avaliações ratificaram, de forma geral, a excelência do ensino público. Entretanto, ao mesmo tempo permitiram refinar generalizações sobre qualidade de cursos e instituições, ao revelar resultados incompatíveis com o imaginário consagrado de predominância incontestada de setores que se supunham homogêneos. O que antes era dado como padrão passa a ser relativizado, perturbando as “fronteiras mágicas” porque antes ocultas:

A função de todas as fronteiras mágicas (eleitos e excluídos do sistema escolar) consiste em impedir os que se encontram dentro, do lado bom da linha, de saírem da linha, de se desclassificarem. (...) A estratégia universalmente adotada para eximir-se da tentação de sair da linha consiste em naturalizar a diferença e transformá-la numa segunda natureza através da inculcação e da incorporação sob a forma de *habitus*. Explica-se assim o papel atribuído às práticas ascéticas e até ao sofrimento corporal destinados a produzir pessoas fora do comum. O trabalho de inculcação através do qual se realiza a imposição duradoura do limite arbitrário visa naturalizar as rupturas decisórias constitutivas de um arbitrário cultural – expressas por pares de oposições fundamentais, fazendo com que alguns mantenham sua posição ou se conservem à distância enquanto outros se mantêm em seu lugar e se contentam com o que são (BOURDIEU, 1994, p.25).

Nesse sentido, a percepção de que a qualidade das instituições segundo sua organização administrativa já não servia como um indicador absoluto iniciou um processo de deslocamento daqueles limites. Falou-se pela primeira vez em muitos

⁸⁰O ensino superior privado ganhou nesta época, na locução de importantes representantes da excelência acadêmica, adjetivações como: “empresa educacional”, “saber *delivery*” e “novos midas do saber” (MICELI, 2003).

anos, por exemplo, em uma distribuição regional de qualidade em relação às universidades públicas, enquanto algumas instituições particulares começaram a projetar uma persistente qualidade acadêmica.

Mesmo autores que tradicionalmente têm assumido posição em defesa do setor público nessa discussão, como Luiz Antônio Cunha, estão atentos a um movimento na linha de qualificação no ensino superior. Cunha mostra que, do período colonial aos nossos dias têm ocorrido mudanças significativas entre o espaço público e o espaço privado. Ressalta a forte heterogeneidade do sistema, observada tanto no âmbito federal, com poucas universidades altamente produtivas e uma gama enorme de universidades onde ocorrem mínimas trocas entre ensino e pesquisa, quanto no privado, dividido entre instituições privadas no sentido estrito e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas de outro. Refere também a uma convergência entre o que chama de produtivistas do setor público com os moralistas do setor privado, expondo a percepção destes de que a principal delimitação, hoje, não é mais entre o estatal e o privado, mas aquela que demarca “a diferença específica entre a excelência e a mediocridade” (CUNHA, 1999, p. 75; CUNHA, 2003).

Tal perturbação no campo ensejou alternativas classificatórias, utilizando critérios mais complexos. É o caso do trabalho de Steiner (2005). A propósito de uma série de seminários realizada na USP entre 2004 e 2005 intitulada “Os desafios do ensino superior”, concluiu o seguinte:

Um dos aspectos que transpareceu nesses debates foi a grande e mal compreendida diversidade institucional do ensino superior no Brasil. Em geral, o debate desse assunto no Brasil restringe-se às “Universidades públicas” e às “privadas”, quando, na verdade, as instituições de ensino superior não são todas Universidades e estas não são todas iguais na sua natureza institucional e sua missão. Mesmo entre as instituições públicas – a exemplo do que ocorre entre as privadas – existe uma grande diversidade, muitas vezes mal compreendida. Nos Estados Unidos, país que tem um sistema de ensino superior admirado no mundo todo, a complexidade das naturezas institucionais chamou a atenção do Instituto Carnegie, que, desde 1971, publica periodicamente sua classificação, revisada de tempos em tempos. Na China também existe um sistema análogo (STEINER, 2005, p. 2).

A partir do sistema Carnegie, Steiner propôs então uma classificação tridimensional para as instituições de ensino superior (IES) no Brasil, com o intuito de melhor compreender a diversidade institucional e a complexidade desse universo. Argumentando que justamente para isso servem as classificações, desde

Lineu com as plantas e Hubble com as galáxias, pretende “melhor compreender quais instituições deveriam ser agrupadas nas mesmas categorias no universo do ensino superior do Brasil, quais seriam as semelhanças e diferenças dessas categorias e como caracterizar suas missões” (STEINER, 2005, p. 3). As três dimensões destacadas foram: o nível de formação máxima promovido pela instituição, a diversidade e o número de concluintes e a natureza administrativa. Combinando essas dimensões, produziu uma grade cujo nível máximo é “Instituição de pesquisa e doutorado diversificada” e o mínimo é “Instituição de graduação especializada”⁸¹. Cada uma delas pode ser: 1) pública; 2) comunitária, confessional ou filantrópica (CCF) ou 3) particular (empresarial).

Trazemos ainda um outro tipo de revisão das categorias classificatórias, agora enfocando o tema eficiência. Tomando indicadores como número de alunos formado, produção científica, tamanho e qualificação do corpo docente e do pessoal administrativo e práticas de extensão universitária, Façanha e Marinho (2001) analisam a eficiência comparativa entre os sistemas governamental e particular de ensino superior. Concluem que no período analisado (1995-1998) houve aumento geral na eficiência das IES governamentais, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de ajustes específicos no sistema federal, a fim de garantir e ampliar sua eficiência.

Pode-se argumentar, em favor de uma multiplicidade de sistemas de avaliação, que sua publicidade contribui para diminuir a “assimetria de informações” que afeta principalmente os não-herdeiros do sistema educacional. A partir da perspectiva de Bourdieu, a assimetria de informação constituiria em mais um mecanismo de seleção e reprodução das desigualdades porque, dadas as afinidades entre o sistema educacional e a elite, ela é menos afetada pelo problema da assimetria (SCHETTINO, 2006, p. 42). A obtenção de informações sobre o campo contribuiria para os não-herdeiros romperem seu isolamento e impotência perante sistema de ensino tão distante de seu cotidiano.

O que se observa, enfim, é uma possibilidade de revisão das práticas de mapeamento, abertas pelos resultados dos exames nacionais e da incorporação das informações sobre o ensino superior, com a conseqüente reação dos vários agentes

⁸¹No primeiro caso, computou 9 instituições e no último, 1075. Dentro deste grupo mais numeroso e desprestigiado, destacam-se as “Instituições de Licenciatura”: instituições que têm apenas cursos de Licenciatura ou que têm um número de cursos de Licenciatura ao menos três vezes maior que o número de cursos de Bacharelado.

aos mesmos. O que salta aos olhos, entretanto, é que no cenário do ensino superior brasileiro emergem antagonismos na disputa pela primazia da qualidade acadêmica: as querelas entre o público e o privado, entre o universitário e o não universitário, entre o ensino oferecido na capital e no interior. Em que se fundamentam esses pares de opostos? Serviriam como balizadores para instruir o exame empírico do processo de democratização? É o que passamos a levantar.

3.2.1

Natureza pública ou privada do ensino ofertado e desempenho acadêmico

Alfredo Gomes (2006) sustenta a necessidade de maior adensamento teórico e epistemológico no debate “público-privado”. Conforme o autor, parte significativa dos trabalhos analítico-interpretativos constrói esses termos como antinômicos e polares. Pondera que na obra de muitos autores marxistas, como Raymond Williams, público e privado são esferas contraditórias e não antinômicas ou polares. Buscando o sentido histórico desses termos, propõe que um dos sentidos possíveis para o privado vem de *privare* (privação, demarcando o que é privilégio e de poucos), enquanto a raiz de público vem de *publicus* ou *poblicus* (designando o que é de todos, o que pode ser universal). Na perspectiva marxista, a realização de um direito universal somente é possível com a negação dos privilégios e, por isso, as mediações entre o público e o privado correspondem aos termos das contradições que cindem a sociedade capitalista. Sublinha, ainda, que nos estudos marxistas o público não corresponde ao estatal, justamente porque o Estado em uma sociedade capitalista é, ele mesmo, particularista.

Lembra ainda Giddens, para quem a oposição “público-privado” é obsoleta, pois o público, entendido como o que atende ao interesse social, pode ser fornecido pelo Estado ou por entidades privadas. Seria essa compreensão, acrescenta Gomes (2006), que levaria o governo brasileiro a defender a tese de que como o Estado compra as vagas disponibilizadas pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI – estas seriam públicas, a despeito das diferenças entre instituições empresariais e estatais.

A dificuldade de lidar de forma coerente com os conceitos de público e privado pode ser observada de um outro ângulo. Tem-se considerado hoje que o conceito de público deve pressupor uma abrangência quantitativa. Em entrevista

recente, o ex-ministro da educação Paulo Renato Souza (Íntegra, 2005), sendo indagado sobre a existência ou não de boas escolas públicas nos anos 50 e 60 no Brasil, respondeu: “Não, nunca houve boa escola pública no Brasil. Nós tínhamos Caetano de Campos, Pedro II, mas tínhamos 40% de crianças fora da escola, então a escola pública não era boa. **Era boa para poucos, então não era uma boa escola pública**” (grifo nosso). Relatou nessa entrevista, ainda, que seus filhos estudaram em escola particular e, questionado pelo repórter sobre se hoje colocaria seus filhos em escola pública, sua resposta foi: “**Depende da escola pública, né? Tem escola boa**” (idem). Para onde teria ido a convicção do ex-ministro que a boa escola pública só é boa se abranger, de fato, todo o público que dela necessita? Por outro lado, aplicaria o ex-ministro esta mesma lógica à concepção de público para o ensino superior?

Um outro ponto de vista pode ser trazido ainda à discussão: dirigentes de universidades privadas de vários pontos do Brasil, em depoimento para extenso trabalho de pesquisa (TRAJETÓRIAS, 2002), expõem unanimemente o sentimento de que a atuação destas seria revestida de um caráter social não reconhecido pelo poder público, pela mídia ou pela sociedade. Alguns dentre eles sustentam que o governo deveria parar de financiar as universidades públicas, passando os recursos diretamente para o estudante carente, que assim poderia escolher a universidade em que pretendesse estudar⁸². Segundo essa visão, os recursos gastos com as universidades públicas estariam sendo mal gerenciados e não reverteriam para a população efetivamente necessitada. Outros dirigentes salientam que ao receber um aluno de formação mais fraca, “que pode não sair um aluno A – vai sair B ou até mesmo C – mas, em relação ao que era quando entrou, cresceu muito” (TRAJETÓRIAS, 2002, p. 211), a instituição privada estaria cumprindo um papel social – interesse público – mais relevante que a universidade pública. Consideram ainda que será mais fácil produzir um bom resultado acadêmico numa universidade que tem poucos alunos por turno, mas que o impacto social dessa universidade, num país que precisa pelo menos triplicar os seus graduados de nível superior, será muito pequeno.

Corroborando essa visão, podemos citar a tese de Fábio Figueiredo (2006) sobre a relação do ensino privado com a qualidade de vida na sociedade brasileira.

⁸²Como no sistema de *voucher* aplicado em países como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, República Tcheca, Chile e Colômbia.

Em estudo qualitativo realizado junto a 60 egressos da educação superior particular da região metropolitana de São Paulo cujos pais não possuem nível superior, analisou temas como mobilidade e cidadania. A pesquisa apontou impacto positivo pela titulação no curso superior: “uma clara evolução nas condições gerais de vida dos entrevistados. Não só relacionada à evolução profissional e econômica, a ascensão social dos egressos é flagrante e extremamente perceptível por eles próprios” (FIGUEIREDO, 2006, p. 121). Os entrevistados, de modo geral, reconhecem no nível superior de educação a causa de sua evolução como cidadãos, no sentido de que adquirem consciência crítica e aprimoram sua capacidade de participação social.

No bojo dessa discussão, a Reforma da Educação Superior pretendida pelo governo Lula da Silva ora em processo⁸³, enfatiza o sentido da educação como bem público, atribuindo-lhe uma função social, conforme já visto. O artigo 4º do Projeto de Lei explicita que a função social do ensino superior será atendida por meio de requisitos tais como: democratização do acesso, formação acadêmica e profissional conforme padrões de qualidade a serem aferidos por procedimentos de avaliação institucional, articulação do ensino superior com a educação básica e promoção da diversidade cultural. Na mesma perspectiva, esse artigo estabelece que as instituições devem manter uma interação permanente com a sociedade, por meio de sua inserção regional ou nacional (MARTINS, 2006).

E exatamente por esse motivo recebe críticas de quem considera a prioridade social do ensino superior um equívoco, dadas outras interações do fenômeno educacional:

O principal problema é que o *Anteprojeto*⁸⁴ não toma em consideração o fato de que a educação superior, em todo o mundo, é uma realidade contraditória, que cria oportunidades mas também consolida a desigualdade, trazendo benefícios e custos para a sociedade. Muitos dos objetivos que a educação superior deve proporcionar – desenvolver pesquisa de alto nível, formar elites técnicas e profissionais, aumentar o acesso da população à educação, desenvolver e transmitir os valores da cultura tradicional, abrir espaço para novos valores e manifestações culturais, formar pessoas para o mercado de trabalho, formar professores para a educação fundamental, formar especialistas, consolidar a educação geral e humanística, desenvolver sistemas de educação de massa –

⁸³Uma revisão das diferentes posições sobre a Reforma (Anup, Andes, Abruc, Une, Abmes, Andifes e SBPC), pode ser encontrada em “UNICAMP na mídia”. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/marco2005/.

⁸⁴O Anteprojeto referido é o da Reforma da Educação Superior. Neste trabalho, os autores abordam o que consideram ser a melhor conduta estatal sobre os setores público e privado do ensino superior.

podem estar em contradição, ou pelo menos em tensão uns com os outros. Quando só se privilegiam alguns desses aspectos, em detrimento dos outros, as políticas fracassam. Por exemplo, quando se diz que todo o ensino superior deve estar associado à pesquisa, ou que o mais importante de tudo é a inclusão social, ou que a educação superior é um “bem público”, e por isso deveria ser gratuita e colocada fora do mercado, ou que ela é um bem privado, e por isso deveria ser privatizada. O uso do termo “bem público” por parte do MEC é inapropriado e dá margem a confusões. Esse termo é uma expressão consagrada na teoria econômica para denominar bens que não podem ser apropriados privadamente, como a qualidade do ar ou a segurança de um país. (...) A educação, ao contrário, pode ser, em grande parte, apropriada e trazer benefícios privados. Por isso, tem um valor que as pessoas estão dispostas a pagar (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 9-10).

Já um autor como Leher (2003, p. 1) critica a mesma Reforma a partir de uma compreensão diametralmente oposta:

O governo Lula da Silva recolocou em movimento a engrenagem de uma reforma universitária que, se exitosa, estraçalhará a concepção de universidade da Constituição Federal de 1988 e o futuro dessas instituições. A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo de Lula da Silva e por uma ONG francesa, ORUS, dirigida por Edgar Morin, está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente a universidade brasileira e quiçá de diversos países latino-americanos, representando a vitória de um projeto asperamente combatido por sindicatos, estudantes, reitores, entidades científicas, fóruns de educadores e partidos, no curso da última década: a conexão com o mercado e, mais amplamente, a conversão da educação em um mercado. E, não menos relevante, será mais uma oportunidade perdida de reforma verdadeira dessas instituições que, ao longo de sua breve, mas intensa história, ainda não viveram um processo democrático de reforma, a partir de seus protagonistas, para afirmá-la como instituição pública, gratuita, autônoma, universal, *locus* de socialização e de produção de conhecimento novo.

Ainda a propósito da dicotomia público x privado no contexto da pretendida função social para o ensino superior, trazemos uma última reflexão: dentro de uma possível lógica de que o público “tem de ir aonde o povo está”, como explicar a fraca presença do ensino superior público no ensino noturno? Atualmente essa questão tem incomodado o próprio MEC: “quaisquer que sejam as razões, é inconcebível que o país aceite que dois terços de seus alunos estejam matriculados em cursos noturnos e feche as portas de suas instituições públicas a seus alunos trabalhadores” (PACHECO; RISTOFF, 2004).

Como se vê, não são poucos nem irrelevantes os pontos a considerar neste debate, que se revela complexo e atravessado por perspectivas ideológicas muito distintas. Por exemplo: **público** significa “para todos”? Gratuito⁸⁵? Estatal?

⁸⁵Necessário destacar que algumas instituições públicas municipais de direito público e privado (FURB, Unitaú, Unisul, Univille) cobram mensalidades, bem como algumas universidades

Universitário? Ou seria “de ninguém”⁸⁶? E o que significaria **privado**? Igual a pago, exclusivo para poucos, comercial, não universitário? Afinal, o que seria “público” e o que seria “privado” em educação?

Essa disputa tem se desdobrado inevitavelmente em consultas ao poder judiciário, levado a se manifestar, por exemplo, na ação direta de inconstitucionalidade (ADIn) 1266/2005. Nela o ministro do STF e professor da USP Eros Roberto Grau exarou a seguinte interpretação sobre o ensino ser considerado serviço público ou mercancia: “os serviços de educação, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo, podendo ser prestados pelo setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização”. Reitera: “há, portanto, serviço público mesmo na prestação, pelo setor privado, do serviço público” (BRASIL, STF, 2005). Em reação a esta interpretação opina o Presidente da Associação Brasileira das Mantenedoras de Faculdades Isoladas e Integradas – ABRAFI: “depois da promulgação da CF de 88, o ensino no Brasil de qualquer nível não consiste em bem público, pois, não é função delegada pelo Estado, mas um direito que deve ser assegurado a todas as pessoas, que pode ser oferecido por quem quer que seja, inclusive pelo Estado” (DINIZ, 2006). Com esse argumento, desloca o foco da questão: o ensino não seria bem a ser provido por serviço, cabendo aí a discussão sobre se público privativo ou não privativo, mas direito a ser assegurado a todas as pessoas. Nesse caso, mudaria a perspectiva e o tratamento do tema, posto que enquanto serviço poderia ser suspenso, oferecido apenas mediante pagamento ou até mesmo negado, e os excluídos ficariam sem mecanismos legítimos para reivindicá-lo. A visão do ensino como direito pressuporia outros compromissos, garantias e procedimentos. Portanto, o debate segue em pleno curso...

estaduais (Pernambuco, Minas Gerais). O art. 242 da Constituição autoriza a continuidade da cobrança de mensalidade às instituições públicas que adotavam esta prática antes da promulgação da Carta.

⁸⁶Como tragicamente se manifestou um empresário de Magé-RJ a um assessor da prefeitura, em mais um escândalo de malversação de dinheiro público: “este dinheiro não é de ninguém, é dinheiro público”. *O Globo*, 25 jan. 2008, p. 1 e 10. Uma outra história que muito impressionou, no tocante ao desvirtuamento do sentido do público, é relatada no depoimento da professora Rosana Sá Brito, pró-reitora de graduação da UFPR. Ao percorrer toda a universidade para efetuar um inquérito sobre a capacidade física dos cursos de absorver mais alunos, especialmente quanto ao uso dos laboratórios, encontrou alguns “privatizados”: “um professor da pós-graduação tinha a chave do laboratório e trocava a fechadura. Só ele e seus orientandos podiam usar o laboratório, que não dava mais acesso à graduação” (Brito, 2006, p. 109).

Diríamos, sobretudo, que tal radicalização de posições, calcada na defesa da prevalência de valores políticos e acadêmicos de um setor sobre o outro, merece reavaliação à luz de indicadores empíricos. Quão democrático cada um dos setores se revela efetivamente, em termos de qualidade acadêmica? E como o diferencial de cursos se comporta perante este escrutínio?

3.2.2

Organização acadêmica do ensino superior e desempenho acadêmico

Consideramos suficientemente referenciada a disputa entre o setor universitário e o não universitário no ensino superior brasileiro, oposição que marca sua origem histórica. Ao longo deste trabalho, em vários outros momentos esta oposição apareceu, notadamente quando se cogitava do prestígio acadêmico e social das instituições, segundo sua organização acadêmica.

Trazemos, por esse motivo, apenas mais uma manifestação a respeito. Na discussão sobre o REUNI, a ANDIFES assim se pronunciou:

- Sabemos da necessidade urgente de “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”. Mas será que, para resolver estes problemas, temos que necessariamente optar por uma “diversificação das modalidades de graduação⁸⁷”?

Como quase tudo que envolve o campo simbólico da educação, de dentro da própria academia partem vozes dissonantes. Martins, por exemplo, entende que a reforma do ensino superior é necessária e “deve recusar o privilégio de um único formato de organização para o conjunto do sistema, de tal modo que possa permitir o aparecimento de suas reais vocações e potencialidades específicas no interior de cada instituição (2000, p.16)”. Essa postura possibilitaria, segundo o autor, maior articulação das instituições de ensino com demandas de diferentes perfis de formação profissional advindas do mercado de trabalho, maior diálogo com as diversas aspirações de profissionalização dos estudantes e maior integração com os diversos contextos da sociedade. O sistema de ensino superior estaria, com isso, estabelecendo uma interação mais proveitosa e efetiva com a sociedade brasileira.

⁸⁷ANDIFES. Disponível em <http://www.andifes.org.br/news.php#5716>. Acesso em 08 abr 2007.

Dentro dessa característica, seria possível associar qualidade acadêmica a organização acadêmica? Como se comportaria a variável curso em termos de qualidade acadêmica nas diferentes organizações acadêmicas? A mencionada característica de conflito entre modelos institucionais prevaleceria em nossos dias? Em caso afirmativo, produzindo quais conseqüências afetas ao processo de democratização?

Passamos, agora, a uma outra ordem de questão, relacionada à distribuição da educação superior no país. Sabendo-se que as necessidades de expansão do ensino superior pressupõem uma multiplicação geográfica da oferta, e que esta tem sido problematizada de diversas formas, selecionamos este ponto como de exame obrigatório na averiguação das possibilidades de uma expansão democrática.

3.2.3

Distribuição territorial do ensino superior e desempenho acadêmico

Numa perspectiva nacional, inevitável se torna a consideração da distribuição territorial de oportunidades educacionais. Examinando o assunto, Maria Helena Guimarães de Castro (CASTRO, 2000) considera que as distorções observadas na educação básica são cumulativas e se reproduzem de forma ampliada no ensino superior. A tabela a seguir demonstra a correlação entre as regiões mais ricas do país⁸⁸ e o maior número de matrículas, sugerindo um círculo virtuoso entre escolaridade e economia.

Tabela 9: Distribuição das matrículas e população de 18 a 24 anos por região – 2004

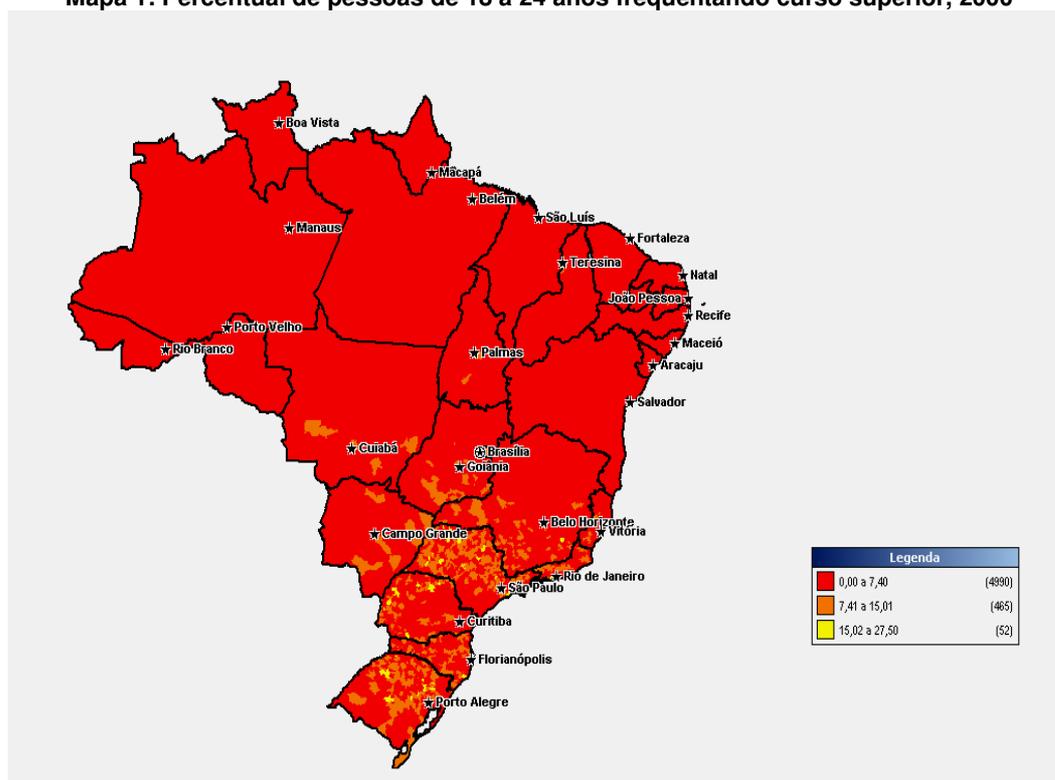
Região	Matrículas	%	População de 18 a 24 anos	%	Escolarização Bruta (%)
Brasil	4.163.733	100	24.072.318	100,0	18,6
Norte	250.676	6,0	2.073.628	8,6	12,1
Nordeste	680.029	16,3	7.173.409	29,8	9,5
Sudeste	2.055.200	49,4	9.871.632	41,0	20,8
Sul	793.298	19,1	3.214.581	13,4	24,7
Centro-oeste	384.530	9,2	1.739.068	7,2	22,1

Fonte: Daeas/Inep/Mec; Ibge/Pnad 2004

⁸⁸Participação das Regiões no Produto Interno Bruto do Brasil: Norte – 5%, Nordeste – 13%, Sudeste – 56,5%, Sul – 16,6%, Centro-oeste – 8,9%. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Contas Nacionais, Contas Regionais do Brasil 1985-2000, microdados.

Num esforço para se visualizar essas disparidades e utilizando a classificação de Trow para analisar a situação dos 5507 municípios brasileiros existentes em 2000, temos que a melhor situação é a de 52 cidades – correspondendo a 0,9% do total - que podem ser enquadradas no ensino de massa, com mais de 15% das pessoas entre 18 e 24 anos freqüentando o ensino superior⁸⁹. Observemos que o maior percentual de escolarização é de 27,50%, valor relativamente modesto, mas suficiente para retratar em conjunto com outros indicadores, uma situação social bastante diferenciada⁹⁰. Dentre estas cidades, à exceção de Goiânia, todas as outras ficam nas regiões Sul e Sudeste. Em 1999, a taxa líquida de escolarização superior brasileira era de 7,4%. Verifica-se que 4990 ou 90% dos municípios tinham escolarização superior líquida inferior a essa taxa. Ademais, 465 ou 8% dos municípios tinham escolarização líquida acima da média nacional, mas ainda dentro da faixa de elite, vale lembrar, com menos de 15% da população de 18 a 24 anos cursando ensino superior.

Mapa 1: Percentual de pessoas de 18 a 24 anos freqüentando curso superior, 2000



Fonte: PNUD 2006. Atlas do Desenvolvimento Humano, elaborado pela autora

⁸⁹Recordemos que esse sistema opera com a taxa líquida de escolarização.

⁹⁰As 5 campeãs do ranking são São Caetano do Sul, Florianópolis, Niterói, Santos e Porto Alegre. Convergem no fato de possuírem renda *per capita* acima da média brasileira e IDH entre os melhores do país. “As melhores da turma: as cidades que conseguiram colocar mais jovens na universidade (sic) na idade certa”. Disponível em http://veja.abril.com.br/050504/p_155.html. Acesso em 5 fev. 2008.

Nas regiões Norte e Nordeste se observou, em dez anos, expressivo crescimento das matrículas⁹¹, mas que foram insuficientes para efetuar um equilíbrio regional. Tal situação de profundo desequilíbrio regional motivou Cláudio Conde Lima, diretor do CEFET do Ceará, a assim se pronunciar num debate sobre “Democratização no *campus*”: “o Brasil jamais vai ser um país desenvolvido se ele não buscar a homogeneidade. Não adianta ter uma região Sudeste, uma região Sul superpotente, e um Nordeste miserável. É preciso que haja uma consciência de uma maior homogeneidade das ações, dos investimentos, é preciso incluir” (LIMA, 2006, p. 207).

A situação é tão mais preocupante quanto opera uma situação de decréscimo no ritmo de crescimento das matrículas⁹², como segue. Nesse caso, toda a vantagem que as regiões Norte e Nordeste vinham acumulando, pode estar posta em risco.

Tabela 10: Redução do ritmo de crescimento das matrículas – Brasil 2003-2004

Regiões	De (%)	Para (%)
Brasil	11,7	7,0
Norte	21,1	8,9
Nordeste	15,3	8,7
Sudeste	9,8	7,2
Sul	10,0	6,5
Centro-oeste	14,0	4,2

Fonte: Ibge/Pnad 2004 e Inep/Mec Censo 2004

Sob este fundamento o governo tem se desdobrado em ações de multiplicação de *campi* de ensino federal através do já mencionado programa REUNI, além de incentivar processos de interiorização⁹³ do ensino por entidades municipais e estaduais. Estes programas encontram críticos, como já salientado, mormente no tocante aos seguintes aspectos: a) ausência de política de financiamento suficiente para promover essa expansão; b) denúncia de que essa

⁹¹Entre 2004 e 1994, o crescimento nacional de matrículas foi de 150,7%, o do Norte 290,1% e o do Nordeste 157,2%.

⁹²Ao que tudo indica o decréscimo nas taxas de natalidade não seria ainda a principal explicação para o declínio destas matrículas. Conforme projeções, a redução na natalidade ocorre sobretudo a partir de 2007. Ver gráfico 7.

⁹³A percepção popular sobre o excessivo e inoperante número de “doutores” concentrado nos grandes centros aparece desde 1954 na letra da marchinha “Se eu fosse Getúlio”, de Arlindo Marques Jr e Roberto Roberti: “*O Brasil tem muito doutor, muito funcionário e muita professora. Se eu fosse o Getúlio mandava metade dessa gente pra lavoura. Mandava muita loura plantar cenoura, muito bonitão plantar feijão, e essa turma da mamata eu mandava plantar batata!*”.

interiorização do ensino superior esteja operando uma privatização do setor público, “com base na interligação entre as esferas pública e privada, num processo mediatizado por práticas clientelistas⁹⁴ – acordos e barganhas políticas – lesivas ao patrimônio público”, algumas vezes se verificando a figura da instituição pública não gratuita (DOURADO, 2001, p. 35); c) não propiciariam necessariamente uma verdadeira democratização do acesso e da gestão, pois desconcentrar e democratizar não seriam termos equivalentes (CUNHA, 2004); d) percepção de que estes processos, ao invés de aumentar as oportunidades de ensino para a população local, têm atraído uma clientela de alhures, a qual provavelmente não se fixará na região após a formatura.

Enquanto algumas instituições não se incomodam com essa última circunstância, realizando até mesmo seu vestibular em várias capitais⁹⁵ ela tem sido, por outro lado, alvo de estratégias defensivas por parte de outras, que buscam dificultar o ingresso de estudantes de fora. É o caso da UFSC: no vestibular de 2006, 11 das 83 questões (13%) envolviam história, geografia e literatura de Santa Catarina. Mesmo assim, consta que candidatos não nativos matricularam-se em cursinhos de Florianópolis, onde há aulas sobre escritores catarinenses, história e geografia do Estado (CANDIDATOS, 2006). Tal fato deve ter sido a inspiração da senadora Ideli Salvati, do PT-SC, na proposição do Projeto de lei sobre “equidade na oferta e no acesso à educação superior pública” (SALVATI, 2007), estabelecendo que a equidade na oferta de vagas para os cursos de graduação terá como base a relação entre o número de matrículas nas instituições federais e os habitantes de cada Estado. Além disso, o projeto prevê que o candidato possa se inscrever para o vestibular de uma única instituição de ensino federal, a fim de evitar esse movimento migratório de um conjunto muito específico de vestibulandos: aquele que possui condição financeira suficiente para arcar com custos de várias inscrições, viagens e acomodações e que conta com a possibilidade de morar fora do domicílio original. Para estes candidatos, as chances de cursar o ensino superior público têm aumentado, na contramão da intenção governamental de diminuir disparidades sociais.

⁹⁴Especialmente o governo Lula tem sido alvo de críticas nesse sentido: “**Por votos, políticos propõem 86 novas universidades federais**”, em *O Estado de S. Paulo*, 13 ago. 2006, p. A24 e “**Em plena faculdade eleitoral**”, em *O Globo*, 23 jul. 2006, p. 3.

⁹⁵Aumentando as chances de atrair os melhores alunos não só da região como de todo o território nacional. Elitizariam, assim, ainda mais o vestibular.

Dentro da mesma preocupação, outra estratégia foi adotada pela UFPE em seu *campus* do Agreste. A previsão era de que apenas candidatos da região do Agreste e da Zona da Mata procurassem pela unidade, mas os dois vestibulares já realizados atraíram muitos candidatos da capital. Como forma de favorecer o estudante da região foi criado um bônus de incentivo à interiorização: o aluno de baixa renda que tiver cursado o ensino médio no interior tem um acréscimo de 10% em sua nota do vestibular. A universidade também organizou um cursinho nos fins de semana para ajudar o estudante da escola pública a se preparar (UNIVERSIDADE, 2007).

Ainda um outro exemplo no sentido de se mostrar a preocupação com uma interiorização do ensino que se efetive em benefício para os locais: a Prefeitura Municipal de Itaperuna, no Estado do Rio de Janeiro, instituiu crédito educativo a alunos carentes que tiverem, à data do respectivo processo seletivo, residência e domicílio naquele município há mais de um ano (CÂMARA, 2000).

Um outro fator responsável pelo processo de interiorização do ensino superior, e que também tem sido alvo de críticas, é que para além da impulsão dos nomeados empresários do ensino, ele tem-se verificado pela criação de instituições a partir da ação agressiva de deputados, com assento ou não na Comissão de Educação e Cultura da Câmara⁹⁶.

Enquanto isso, independente do agente – público ou privado – que protagoniza o processo de desconcentração e interiorização do ensino superior, ele tem sido relacionado à melhoria do perfil de escolaridade e à dinâmica de desenvolvimento socioeconômico do país, caracterizado pela descentralização e diversificação das cadeias produtivas, pela expansão do agronegócio e do setor de serviços e pelo crescimento das cidades médias, tudo isso acompanhado do aumento dos requisitos educacionais exigidos pelo mercado de trabalho (FAPESP, 2004). Em que pese toda essa movimentação, muitas cidades ainda enfrentam dificuldades para contratar profissionais com nível superior: "diariamente saem do meu município cerca de 250 pessoas para fazer cursos superiores em cidades vizinhas. Só que elas acabam se formando e buscando oportunidades de trabalho

⁹⁶“Universidade (sic) do voto”, conforme *Jornal do Brasil*, 2 abr. 2006, p. A4.

em centros maiores", diz o prefeito de Tapes-RS, ele próprio participante de um curso de capacitação de gestores⁹⁷.

Não estamos falando mais, observe-se, de uma expansão do ensino pela velha fórmula da multiplicação de vagas em antigas instituições. A novidade que ora presenciamos diz respeito a uma multiplicação de instituições e de formatos institucionais. A retórica sobre a necessidade de maior equilíbrio regional é antiga mas quase nunca se fazia acompanhar de ações efetivas. Agora que elas começam a ocorrer, em função das metas de diminuição das disparidades regionais do PNE, revelam uma série de tensões, todas por analisar.

Para os efeitos desse trabalho, a mais relevante tensão retirada da distribuição territorial do ensino superior no Brasil vem a seguir, oriunda de uma crítica acadêmica de elevada procedência. Trata-se da censura sobre a "paroquialização do ensino superior", nos termos de Arabela Oliven (1990) e endossados por Luiz Antônio Cunha (2004). Entendem estes autores que a criação de IES nas periferias das áreas metropolitanas e nas cidades do interior desvincula o ensino de instalações próprias à vida acadêmica, como bibliotecas e arquivos públicos, laboratórios e outras facilidades, chamadas por eles de "economias externas". Cunha (2004) propõe que:

o paroquialismo precisa ser enfrentado com coragem, tanto no setor público quanto no privado.(...) O ensino superior só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros, que não existem em qualquer lugar. A reconcentração das IES, inclusive na dimensão geográfica, é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sem ela, todas as demais medidas serão inócuas(...) A contrapartida da reconcentração institucional e geográfica das IES é o ensino a distância e o oferecimento de facilidades de moradia para os estudantes nas cidades onde o ensino superior pode ser de fato realizado (2004, p. 16).

Parece oportuno observar, para estímulo do debate, que o padrão de baixa qualidade denunciado por estes autores não encontra paralelo no ensino básico, onde as escolas do interior têm obtido bons resultados em avaliações (ENEM, Prova Brasil, SAEB, IDEB⁹⁸). Com relação aos resultados do ensino superior, o

⁹⁷"Municípios sofrem com falta de profissionais qualificados". Folha de São Paulo, 18 set. 2006, p. C1. Nessa reportagem o presidente da Associação Brasileira dos Municípios, entidade que organiza cursos para capacitar gestores a atuar conforme a legislação e de forma mais eficiente, assim se manifestou: "analisamos 860 prefeituras auditadas pela Controladoria Geral da União e constatamos que boa parte das irregularidades não estavam relacionadas à corrupção, mas à falta de qualificação para a gerência".

⁹⁸"Ranking destaca a educação de cidades pequenas", noticia o Jornal Zero Hora de 27 abr. 2007 sobre o IDEB. Disponível em www.faculdadedeipora.com.br/notedu.php?numero=98.

MEC tem premiado os melhores colocados nos exames⁹⁹, destacando, dentre estes, graduandos egressos do interior bem como uma imprevista qualidade em pequenas instituições do interior¹⁰⁰. O depoimento do primeiro colocado em Letras no ENADE de 2005, Márcio Almeida Júnior, é revelador: “sou de origem humilde, estudei em escolas públicas, à noite, me formei depois de casado, numa faculdade pequena do interior. Este ano fui convidado pela instituição para dar aulas” (ENTREVISTA, 2006). Ao que tudo indica, uma trajetória escolar como esta dificilmente teria sido recepcionada em instituições de elite da capital, de um lado, e de outro o próprio estudante não teria podido se deslocar do interior para a capital a fim de estudar. Portanto, esse talento acadêmico só pôde frutificar devido à criação de mais uma pequena instituição no interior, podendo aspirar agora a uma mobilidade social proporcionada pelo seu novo *status* educacional. No tocante a este ponto pudemos observar que, ano após ano, aumentava a presença de alunos de instituições do interior e privadas sobre o total de alunos premiados nas três últimas edições do ENADE. Verificamos também que os alunos premiados pertenciam a instituições do interior e da capital bem avaliadas, mas que nem sempre tinham os melhores conceitos da área.

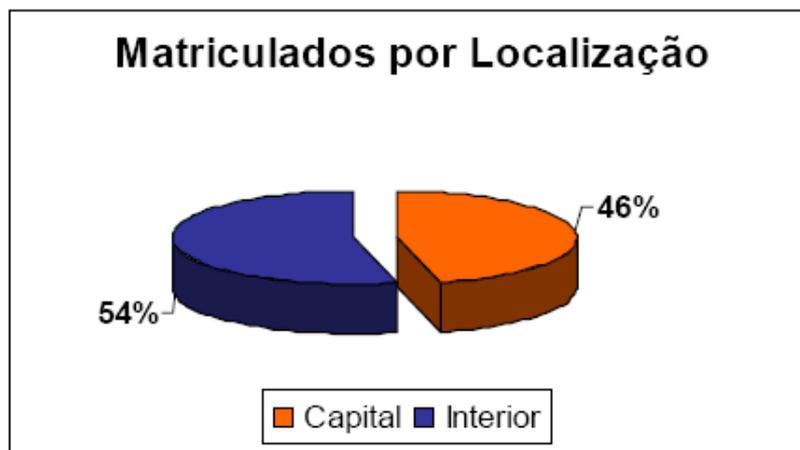
Excepcionalidades à parte, certo é que se a hipótese do paroquialismo se confirmar, teremos aí um outro óbice à real democratização do ensino, porque sua qualidade passaria pelo crivo territorial. Sério problema, sabendo-se que há no Brasil 2.165 instituições de educação superior, sendo 769 nas capitais e 1.396 no interior, oferecendo 20.407 cursos de graduação presenciais: 7.028 nas capitais e 13.379 no interior. Em 2005 estavam matriculados nestas instituições 4.453.156 alunos: 1.982.385 nas capitais e 2.470.771 no interior (INEP, 2005). Esses números representam uma tendência, aferida igualmente nos censos dos anos anteriores.

Acesso em 3 jan. 2008. “**Melhor ensino médio do país está no interior**”, conforme a **Folha de São Paulo**, 12 mar. 2006, p. C1.

⁹⁹Os primeiros colocados no ENADE recebem bolsa de estudos da CAPES para realizar pós-graduação.

¹⁰⁰“**Faculdade baiana é segunda colocada no Enade**”. Jornal **A tarde** de 9 ago. 2006. Disponível em <http://www.faculdadeages.com.br/enade2005.htm?option=content&task>. Acesso em 3 jan. 2008.

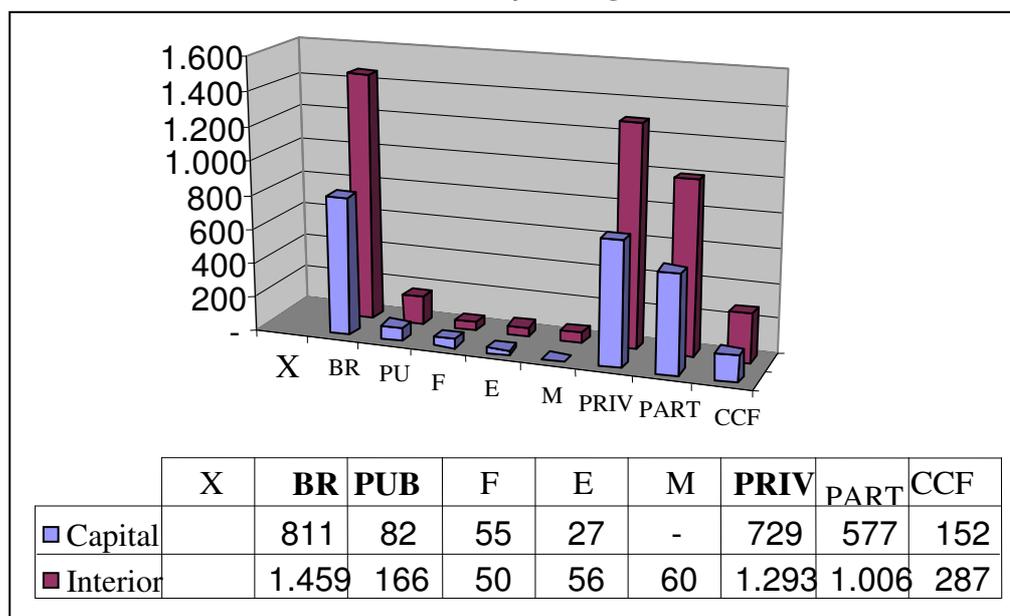
Gráfico 10: Matriculados por localização



Fonte: Hoper Educacional

A distribuição das instituições segundo a categoria administrativa revela que, à exceção das instituições públicas federais, todas as outras – públicas estaduais e municipais e privadas particulares e comunitárias/confessionais/filantrópicas - são majoritárias no interior.

Gráfico 11: Número de IES por categoria administrativa



Fonte: Sinopse ensino superior 2006. MEC/DEAS/INEP

Torna-se relevante, dessa forma, examinarmos em detalhe a qualidade do ensino oferecido nas instituições do interior. Um possível fracasso do sistema neste espaço poderia estar associado à tese toquevilliana de que o vigor democrático combina bem com sistemas federativos descentralizados e sociedades praticantes de altas doses de associativismo local, como na cultura política

americana mas não na européia, da qual seríamos herdeiros (TOCQUEVILLE, 1992).

Comparando as características socioculturais da política francesa e inglesa, Tocqueville diagnostica: “em toda a parte onde, à frente de uma empresa nova, vemos na França o governo e na Inglaterra um grande senhor, tenhamos a certeza de perceber, nos Estados Unidos, uma associação” (Idem, p. 261). As razões desse *status quo* poderiam ser encontradas inicialmente, no contexto espaço-temporal: país novo sem poder feudal e fundado sobre uma população homogênea. Também, e fortemente, no papel das instituições e do federalismo, cujo sistema permite conciliar o respeito pelo local com a eficácia da ação da União. Outrossim, a imprensa é diversificada e livre, o poder judiciário é independente, a moral puritana colabora como garantia da vida política atuante e a democracia se traduz por hábitos de controle e participação.

Temos aqui, portanto, uma clara disputa sobre a procedência da interiorização do ensino superior como política pública. Acreditamos que o tema pode ser focado numa perspectiva política mais ampla: a disputa entre centralização e descentralização política, que encontra desdobramento na disputa entre centralização e descentralização do ensino superior. De fato, são temas redivivos na agenda política mundial atual a valorização da ação local mesmo que concebida e relacionada a uma concepção global – ponto de contato com Gramsci na noção de *intelectual orgânico* -, bem como a ênfase na descentralização política para se incentivar mais participação popular nos governos e minimizar a corrupção. No nosso país, a consolidação da idéia de responsabilidade social a partir de um processo de tomada de consciência social, a interiorização do crescimento, a ação de grupos que se situam entre o público e o privado na esfera política e a emergência dos terceiros setores refletem e atualizam a análise tocquevilliana.

Roberto DaMatta (2000), que admite influência e admiração por Tocqueville, entende que esse autor seria útil, aliás, para ajudar na compreensão do simbolismo que brasileiros e americanos constroem a respeito das noções de cidadania, participação, voluntariado. De forma geral, teríamos nós, brasileiros, dificuldades com idéias e atitudes que, tememos, retirariam do Estado suas responsabilidades. Talvez a crítica aos processos de interiorização do ensino superior estejam contaminadas por esta premissa. Talvez não.

O recorte territorial do ensino superior parece ser, assim, pertinente como foco de investigação, dada a política de interiorização e as críticas direcionadas a ela. Dentro de nossa perspectiva, como se distribui a qualidade da educação superior entre instituições do interior e da capital?

Com estas considerações encerramos o exame de algumas das principais discussões travadas em torno ao lugar da qualidade acadêmica do ensino superior perante a sociedade brasileira. E concluímos, por todas as discussões trazidas, pela permanência da relevância dessas oposições na avaliação da qualidade acadêmica. Assim sendo, manteremos essas oposições como chaves analíticas para nossa investigação empírica. Posições tão demarcadas ainda resistiriam ao exame concreto da qualidade acadêmica e de inclusão social a partir dos resultados das avaliações nacionais de curso?

DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMA SOCIAL E PROBLEMA DE PESQUISA

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens (Hannah Arendt, “Entre o passado e o futuro”).

Tomado o conceito de democratização como eixo de pesquisa, definida a importância de realizar estudos sobre democratização no ensino superior a partir da variável carreiras e destacados pares de opostos que disputam a precedência no sistema, passamos a enfrentar empiricamente a questão.

4.1

Retomando o conceito de democratização

Acreditamos que nossa discussão está estruturada para procedermos à investigação sobre os condicionantes do processo de democratização no caso concreto. Tratemos de definir, para tanto, o campo de investigação desta pesquisa:

- a) nosso percurso até agora demonstrou que a marca principal que vem revelando o ensino superior no país é a **diferenciação de prestígio e da clientela das carreiras**. Assim, nenhum processo de democratização pode se desenvolver à revelia desse aspecto. Gouveia enfatizava, desde o início da década de 80, que a democratização do ensino não poderia ser alcançada “enquanto os filhos de industriais se concentrarem em faculdades de Medicina, Arquitetura e Engenharia, e os filhos de operários, em cursos de Economia e Direito de segunda categoria” (1981, p. 121). Pela condição de elevada hierarquização das carreiras em todo o mundo, entendemos que a análise sobre o processo de democratização deve imperiosamente considerar esse aspecto. Caso contrário, uma dimensão constitutiva do sistema de produção e reprodução social ficaria relegada, comprometendo uma análise mais integral sobre o critério da inclusão social como pauta da democratização do ensino. Essa discussão está avalizada, inclusive, pelos novos conceitos de justiça (NEVES; LIMA, 2007), que aliam a defesa da justiça social (distributiva) à

simbólica (que envolve o reconhecimento das diferenças), uma pauta mais sensível para aprofundar critérios de equidade.

Eis porque nosso olhar se volta prioritariamente para uma perspectiva diferencial de carreiras. **Estudar a democratização do ensino superior em carreiras específicas é nosso primeiro recorte.** Ao longo dessa pesquisa, três cursos sobressaíram pela sua permanência como de alto valor hierárquico: Medicina, Engenharia¹⁰¹ e Direito¹⁰², consagrados no imaginário nacional como cursos de elite. Acreditamos, por outro lado, que seria benéfico que o estudo destes cursos fosse contraposto ao de outros de valor hierárquico inferior, para possibilitar comparações e caracterizações mais completas do processo, ou em outros termos, de **forma relacional** (BOURDIEU; WACQUANT, 2002). Escolhemos, para tanto, os cursos de Biologia, Matemática e Letras, que guardam correlação com os primeiros. Nos últimos anos, já sob o influxo de um processo de expansão, verificar-se-ia a inclusão de novos perfis sociais nestas carreiras?

- b) o **recorte espacial**, para dar conta do conjunto de oposições que disputam a primazia da qualidade do ensino superior, deve ser tal que compreenda instituições públicas, privadas, universitárias, não universitárias, na capital e no interior. Um recorte provável, nesse caso, é o de um Estado da federação. Selecionamos, para tanto, o estudo dessas condições no Estado do Rio de Janeiro, Estado onde residimos e trabalhamos¹⁰³ e

¹⁰¹O curso de Engenharia a ser aqui examinado é o de Engenharia Civil, avaliado desde a primeira edição do Provão e bastante tradicional no país. Esta carreira esteve estagnada nos últimos 20 anos, mas especialmente em função de fatores econômicos (privatização de empresas, programa de aceleração econômica do governo, crescimento econômico discreto mas persistente) tem se tornado mais atrativa. Conforme: “**Procura-se um engenheiro**”. In: **Veja**, 19 dez 2007, p. 144 e “**Cérebros para a construção**”, no **Jornal do Brasil**, 8 jul. 2007, Caderno Imóveis, p. 1.

¹⁰²Quanto ao curso de Direito ressaltamos que desde os anos 70 tem passado por um processo de massificação, o que poderia descaracterizá-lo como curso de elevado prestígio. Entretanto, de forma ambivalente, continua aparecendo no topo dos *rankings* de hierarquia de cursos. O Brasil apresenta, provavelmente, a maior demanda *per capita* pelo curso de Direito do mundo. Este fato pode ser explicado, parcialmente, por dois fortes elementos culturais: (a) o *status* de ser “doutor” e; (b) o sonho de muitas pessoas em passar em concurso público e ter estabilidade profissional (HOPER, 2006). Nesse sentido os cursos de Direito teriam um caráter preparatório para concursos públicos, não apenas para os específicos das carreiras jurídicas como para a maioria dos cargos mais cobçados no país, em função de que a legislação ocupa parte importante dos conteúdos avaliados. Essa situação foi examinada de forma contundente por Eliane Junqueira no livro “Faculdades de Direito ou fábricas de ilusão?” (1999).

¹⁰³Há mais de duas décadas no ensino superior, nos setores público e privado, universitário e não universitário, na capital e no interior, em cursos de maior e menor prestígio social.

- c) tratando-se do exame de um processo em desenvolvimento – de **democratização** - **tal inquérito deve ocorrer dentro de uma série histórica**. Para que direção uma sucessão temporal apontaria, em relação aos nossos indicadores sociais e acadêmicos?

Desenvolvemos nossa pesquisa empírica em dois momentos, abordando em cada um deles os elementos da lógica da democratização pretendida. No primeiro, tratamos em separado dos elementos composição social e qualidade acadêmica dentro dos cursos selecionados. E no segundo, articulamos estes dois elementos, investigando em quais instituições e cursos encontraríamos atendida a integralidade do conceito de democratização. Em ambos, desdobramos a investigação sobre cursos e instituições para interpelar: onde o processo de democratização é mais eficaz? No setor público ou no privado, no universitário ou não universitário, na capital ou no interior¹⁰⁴?

Assim, estes dois momentos se ocuparão de verificar:

1a) **se e como a inclusão de novos perfis sociais tem ocorrido nos cursos selecionados**. Em todos eles? Em que proporção? Que perfis populacionais encontraremos, ano a ano, nos três desdobramentos? Estaria a expansão proporcionando verdadeiras condições de inclusão social? Ou estaríamos diante de mais um momento de operação das “estratégias compensatórias”, tal como ensina Bourdieu (2002)? Por estratégias compensatórias devemos entender o conjunto das transformações que, no sistema escolar e fora dele, tem sido determinadas pelo crescimento maciço da população escolarizada e que produzem reações de defesa dos usuários tradicionais do sistema, “como a multiplicação dos ramos de ensino sutilmente hierarquizados e das vias sem saída sabidamente dissimuladas que contribuem para perturbar a percepção das hierarquias” (BOURDIEU, 2002, p. 171).

Destaquemos que, segundo o mesmo autor, “a permanência pode ser assegurada pela mudança e a estrutura perpetuada pelo movimento” (idem, p. 181)... Nesse sentido devemos destacar como hipótese, também, as conhecidas operações sociais de luta contra a desclassificação:

A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe

¹⁰⁴Observamos, aqui, que nos documentos oficiais do MEC/INEP como Censos e relatórios síntese do Provão, são frequentes as análises segundo a cisão capital x interior.

cujas reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares (BOURDIEU, 2002, p. 148).

1b) **sobre a qualidade acadêmica:** como tem operado, nos cursos selecionados, a distribuição da qualidade acadêmica? Assinalemos que todo o ensino superior transcorre dinamicamente a partir de **instituições** concretas, que variam segundo a forma administrativa e acadêmica, quanto à natureza pública ou privada, quanto à localização no interior ou na capital. Conforme o próprio projeto de lei de Reforma da Educação Superior, o *locus* da democratização é a instituição e não o sistema ou qualquer outra abstração. A realização de exames nacionais de cursos abriu à pesquisa educacional a possibilidade desse tipo de averiguação, que julgamos pertinente na medida da necessidade de fundamentar discussões tão apaixonadas a partir de dados. Desta forma, nesse ponto nossa investigação se fará sobre a **performance acadêmica de instituições de ensino superior, nos cursos selecionados**.

2) finalmente, numa proposta efetiva de articulação dos elementos qualidade acadêmica e inclusão social, sugeriremos um “indicador de democratização do ensino superior”, a ser aplicado sobre instituições de ensino superior. As instituições selecionadas certamente apresentarão níveis diferenciados de qualidade e também de inclusão social. Por exemplo: é provável que uma instituição revele bom conceito acadêmico de um lado, e o ingresso apenas de estratos elevados da população, de outro, revelando alta correlação entre origem social e o curso de graduação realizado. Da mesma forma, também, uma instituição que fosse pródiga em inclusão social mas limítrofe em qualidade acadêmica teria sua democratização limitada. Assim, pensamos em propor um **indicador que ajustasse esses dois pólos, sugerindo o grau de democratização dessas instituições**. Um indicador dessa natureza poderia contribuir para tornar o ensino superior brasileiro mais transparente, em oposição ao estado de opacidade e elevada ideologização em que ele se encontra, principalmente para aqueles que dele poderiam fazer um mote para a ascensão social (SCHETTINO, 2006).

Enfatizamos tratar-se de simples sugestão, na medida do ineditismo da proposta. Assim, tomadas instituições de ensino superior no Estado do Rio de

Janeiro nas carreiras selecionadas, quais delas têm auferido democratizar – no sentido sociológico e qualitativo – o ensino superior? Quais são suas características em termos de cursos e das oposições aqui trabalhadas?

Estudar a expansão do ensino superior pela ótica da **democratização** parece conseqüente, pois promover inclusão social com qualidade, em nossa opinião, supera em termos de relevância social e recoloca em outros termos questões como a disputa público x privado. Aliás, essas querelas têm servido para empanar o exame da condição democrática do ensino superior. Afinal, do que adiantaria, por exemplo, o ensino ser público, gratuito e de qualidade mas não democrático numa perspectiva mais ampla de carreiras? Nesse caso, se verificaria, como alertado por Schwartzman¹⁰⁵, a apropriação privada do benefício público, o que apenas reforça o quadro de privilégios e desigualdade. E quanto ao setor privado, será que tem mesmo cumprido a função social apregoada por seus dirigentes?

Utilizar como chave o conceito de democratização propicia, finalmente, a superação e a subsunção da maior parte dos problemas que afetam o ensino superior anteriormente citados, sem negá-los. E parecem-nos escassos estudos com esta orientação, o que motiva e justificaria o esforço dessa pesquisa, que vai no sentido de **investigar se a expansão recente do ensino superior contribuiu para propiciar, com qualidade acadêmica, uma inclusão mais independente da origem social dos alunos em diferentes carreiras, colaborando no processo de combate à desigualdade social. Além disso, deseja-se propor um indicador de democratização das instituições selecionadas para estudo.** Com a intenção de analisar **se e como** esse processo tem se desenvolvido no **ensino superior do Rio de Janeiro** é que se realiza esta pesquisa.

Entendemos, finalmente, que investigar essa situação nos últimos anos pode ser útil para acompanhar os rumos que a expansão do ensino superior tem tomado, a fim de orientar os próximos passos em direção ao cumprimento de um Plano Nacional de Educação que se pretende democrático. Mais especificamente, o resultado dessa investigação permitirá conhecer a **direção que o ensino superior tem tomado** e **avaliar se as ações governamentais** – aumento de vagas, bolsas de estudo e de permanência através do PROUNI, interiorização da

¹⁰⁵Como vimos no item 3.1.

educação, políticas compensatórias – **estariam ajustadas ao sentido de democratização do ensino superior pretendido.**

4.2

Os dados utilizados

Essa investigação está baseada nos dados dos exames nacionais de cursos superiores, que se fizeram acompanhar da aplicação de questionários socioeconômicos. Até janeiro de 2007 estes dados estavam disponibilizados para o público como fonte secundária no *site* do INEP. Após essa data, foram disponibilizados como Microdados para *download* ou em CDs enviados por correio pelo INEP.

Esses instrumentos parecem adequados para explorar a problemática da democratização do ensino superior. Senão, vejamos:

1. Avaliações do ensino superior incidem sobre formandos, portanto os que estão mais próximos de completar todo o ciclo dos estudos superiores. Aqui se observa a exigência **escolaridade completada com sucesso**. De fato, poderiam restar inconsistentes e ilusórias análises realizadas sobre matriculados no ensino superior, dadas as inevitáveis perdas por evasão, um grave problema mesmo quando se trata de ensino gratuito, como já mencionado (PORTO; RÉGNIER, 2003).
2. **A mensuração do aprendizado efetivamente alcançado** deve passar pelo crivo de um sistema de avaliação nacional, função cumprida pelo Provão e pelo ENADE, e
3. A informação da **origem social** dos formandos contida no questionário socioeconômico¹⁰⁶ é o parâmetro indispensável a se correlacionar com os itens anteriores e com a opção de curso pelos estudantes.

Para o interesse dessa investigação tais dados são apropriados por conterem informações ajustadas aos objetivos deste trabalho, já que: a) lidam em separado com a composição discente dos cursos e b) trazem informações acadêmicas sobre instituições e cursos. Estas avaliações foram alvo de

¹⁰⁶Quanto ao questionário socioeconômico, é extraído do “questionário-pesquisa” que o aluno recebe pelo correio e entrega respondido no dia da prova. Bastante abrangente, investiga a opinião do aluno sobre as condições da instituição onde está concluindo a graduação, o trabalho docente, o currículo do curso e suas maiores contribuições, dentre outros questionamentos. As perguntas que nos interessam constam da primeira parte, intitulada “Quem é você?”. Com algumas variações ano a ano, giram em torno de 20 perguntas, das quais destacamos algumas pela relevância na identificação do perfil socioeconômico.

questionamentos oriundos de vários setores e mesmo de boicote de alunos em suas edições iniciais¹⁰⁷, mas pode-se dizer que suas últimas edições gozaram de aceitação generalizada. Além disso, representam o único instrumento nacional de medida de qualidade acadêmica que possuímos.

Conquanto o INEP esteja aprimorando¹⁰⁸ continuamente a apresentação e a qualidade dos dados expostos no *site*, o pesquisador se vê diante de várias limitações ao tentar trabalhar apenas estes dados: sem acesso aos dados primários, torna-se impossível estabelecer relações entre variáveis desejadas, bem como em alguns casos sequer conhecer informações básicas como o universo de uma população, já que muitas respostas nas tabelas vêm em percentuais.

Dessa forma procedeu bem o INEP ao disponibilizar os **Microdados do Provão e do ENADE**. No *site* do INEP assim é anunciada sua divulgação: “integra as ações desenvolvidas pela Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais (DTDIE), em cumprimento à missão institucional do INEP de produzir e disseminar informações, a partir de estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas voltadas para a melhoria contínua da qualidade da educação do País” (INEP, 2007). De fato, não havendo adesão dos pesquisadores à utilização destes bancos, restaria subutilizada uma imensa massa de dados que se presta a inúmeras reflexões, o que seria um desperdício num país com condições tão precárias de educação e pesquisa.

Tudo isso considerado, o próximo passo consistiu em definir a série temporal a ser tratada. Considerando que o estudo se dará sobre 6 cursos de graduação que participaram de avaliações nacionais em momentos diferentes, nosso primeiro critério foi trabalhar com um período comum em que realizaram os exames, para que houvesse parâmetro de comparação entre as características

¹⁰⁷O que implicava numa redução artificial do resultado da instituição, pois as provas entregues em branco - nota zero - correspondentes são computadas na média final dos cursos.

¹⁰⁸No *site* estão divulgados os conceitos das instituições desde 1996 e os dados socioeconômicos dos graduandos e graduados (estudantes que concluíram o cursos mas não haviam realizado o exame nacional por qualquer motivo) desde 1998. Quanto aos dados socioeconômicos são muito resumidos e incompletos até 2002. Em 2003, ano da última edição do Provão, os dados foram apresentados de forma mais detalhada e por relação a mais indicadores, como percentis do conceito em correlação com indicadores socioeconômicos e a distribuição de conceitos por curso, categoria administrativa e organização acadêmica. Além disso, pela primeira vez foram explicitados os pontos de corte dos conceitos. A partir de 2004 com o ENADE, verificam-se inovações como a introdução de relatórios por cursos e instituições e a criação do IDD (índice de diferença de desempenho).

socioeconômicas trabalhadas e os conceitos auferidos. Isso ocorre pelo **Provão entre 2000 e 2003**¹⁰⁹. Uma vantagem adicional em estudar esta série consiste no fato de que ela representa os anos em que estavam se formando ou entrando no ensino superior alunos que participaram da forte expansão do sistema entre 1998 e 2003, o que pode contribuir para validar interpretações sobre nosso foco de pesquisa, a expansão democrática do ensino superior num estudo de tendência (FRANCO, 2003)¹¹⁰.

4.2.1 Questões metodológicas sobre os Microdados

Torna-se muito importante esclarecer a forma de utilização dos Microdados, já que esse sistema é inovador no país. Ao abrir a base e começar a trabalhá-la, a primeira providência é verificar se os Microdados estão de acordo com os dados oficiais apresentados pelo INEP. Levantadas algumas disparidades em frequências simples, como o número de graduandos de um curso que realizou prova em determinado ano, tem início uma busca de compreensão, que só termina após incessantes consultas ao INEP. Em algumas situações, nossas ponderações motivaram mudanças de procedimento e correções do INEP, conforme relato em anexo.

Assim, torna-se importante patentear que nossas análises estão fundadas nas bases fornecidas e no *layout* de leitura recomendado, dentro do qual ainda fizemos alguns recortes, como passamos a explicitar:

1 – para a composição do universo socioeconômicos computamos graduandos e graduados¹¹¹, por entender que a diferença entre um e outro não supera o fato de que efetivamente compõem o perfil socioeconômico dos estudantes do ensino

¹⁰⁹Conforme tabela 6. A partir de 2004 o ENADE trabalha com o sistema de avaliação por áreas, examinando cada uma de três em três anos. Nossos 6 cursos foram incluídos neste exame entre 2004 e 2006: Medicina em 2004, Direito em 2006 e os demais em 2005. Entretanto, os microdados de 2006 (Direito) não estavam disponíveis até março de 2008. Vale dizer: mesmo que quiséssemos ampliar nossa série histórica acrescentando aos dados do Provão um ano do ENADE, este fato inviabilizaria o exame dos 6 cursos por igual período de tempo, já que a série de Direito seria menor. Mas acima de tudo entendemos que a natureza metodológica diferente do Provão e do ENADE não recomenda a mistura dos bancos de dados. Enquanto o Provão é censitário, o ENADE funciona por amostragem de ingressantes e concluintes. Considera-se também que a própria concepção da prova sofreu uma modificação, porque de forma geral os resultados do ENADE são melhores que os do Provão.

¹¹⁰Estudo longitudinal caracterizado por ter uma população pré-fixada (formandos no ensino superior) e que pode se modificar ao longo do tempo, pois o perfil do formando em 2000 pode diferir do formando de 2003.

¹¹¹A proporção de graduandos encontrada foi de 94,7% e de graduados apenas 5,3%.

superior. Da mesma forma, existe uma variação de *status* no tocante à chamada “condição de presença” do graduando ou graduado. Por exemplo: alguns alunos comparecem ao exame mas estão na condição de “protesto”, ou têm sua “prova anulada” ou ainda estão “protegido por liminar” (não faziam a prova). Optamos aqui também por computar todos os alunos que entregaram o questionário pesquisa, independentemente do destino que deram à prova, pois o que nos interessava neste caso era a condição socioeconômica do mesmo e não o resultado acadêmico.

2 - para a discussão do resultado acadêmico tomamos os resultados do INEP, que, corretamente, apenas inclui os efetivamente “presentes” na elaboração do **conceito** dos cursos. Nesse caso apenas excluímos a categoria “ausentes”.

3 – a questão sobre renda variou no tocante às faixas apresentadas como opção no ano de 2003. Por este motivo, tivemos que reclassificar as opções para ganharem uniformidade.

4 – foi necessário, também, retificar informações sobre municípios e tipo de organização acadêmica de instituições. Recortando os dados para o Estado do Rio de Janeiro apareceram muitos municípios de outros Estados e no tocante à organização acadêmica, muitas instituições tiveram enquadramento incorreto.

Não obstante estes senões, nossa maior preocupação foi produzir uma pesquisa que deixasse as pistas de sua construção, com o sentido de respeitar a regra metodológica da intersubjetividade¹¹² (BABBIE, 2003).

4.3 Indicadores socioeconômicos selecionados

Com base em que dados poderíamos responder a indagações sobre o processo de democratização em cursos de graduação específicos?

De acordo com Foracchi (1997, p. 44),

uma das principais tarefas com que se depara a abordagem sociológica é, pois, caracterizar o conjunto de mecanismos e processos que presidem à constituição do estudante como categoria social. Isto significa que o estudante deve ser focalizado tanto em termos das condições sociais que balizam o seu comportamento, vinculando-o à ordem social existente, quanto em termos das modalidades possíveis de ampliação dos seus horizontes de ação.

¹¹²Que ocorre quando determinado exame científico social é descrito em seus detalhes específicos, de modo a permitir a qualquer outro pesquisador, portador de qualquer convicção pessoal, replicar o exame com resultados semelhantes.

A constituição do estudante como categoria social, no nosso caso, passa pela demarcação de alguns indicadores socioeconômicos que têm sido relacionados ao ingresso, permanência e escolha do curso, conforme salientamos, para avaliar as características dessa presença. Como se comportariam ao longo do tempo, nos vários cursos e cisões aqui destacadas?

O INEP, ao expor em relatórios os resultados do questionário, destaca com pequenas variações ano a ano, características pessoais como idade, sexo, cor, estado civil, número de filhos, número de irmãos e tipo de residência. E como características socioeconômicas e culturais: renda familiar dos graduandos, exercício de atividade remunerada, bolsa de estudos e transporte utilizado, escolaridade dos pais, tipo de ensino médio que cursaram, conhecimento de línguas estrangeiras e utilização de microcomputador. São, de fato, variáveis consideradas relevantes pela Sociologia da Educação.

Os indicadores por nós selecionados a partir destes relatórios refletem parcialmente a descrição do “perfil do estudante de ensino superior brasileiro”: branco, solteiro, com renda familiar e escolaridade dos pais acima da média nacional, egresso do ensino médio privado e não trabalhador. Investigaremos quanto se aproximam ou se distanciam deste perfil, os alunos dos cursos selecionados em nossa série temporal. Além deste perfil privilegiado sobressair como marca do alunado do ensino superior no Brasil, a literatura tem sido pródiga no exame da correlação entre a condição socioeconômica e a escolarização. Desde o relatório Coleman há quarenta anos, sabe-se que “o fator socioeconômico é o que determina mais fortemente o desempenho escolar dos estudantes (INEP, 1999, p. 23)”. Em todas as nações industrializadas, os ganhos em educação dependem da classe de origem (ERIKSON; JONSSON, 1996). Trata-se de resultados generalizáveis mundialmente. Também nos países socialistas isso se verificou, na medida em que os resultados escolares dos alunos estariam diretamente relacionados com a categoria socioeconômica dos pais (FORQUIN, 1995, p. 29).

Passamos agora a examinar, em separado, os indicadores socioeconômicos destacados em nosso trabalho, em sua relação específica com os processos de escolarização, notadamente a superior.

Cor/raça. A situação de cor do estudante de ensino superior é profusamente investigada no Brasil hoje, na esteira dos movimentos sociais e dos

embates políticos pelas ações afirmativas (BARBOSA, 2005). Um competente balanço é realizado por Moehlecke (2004, item 4.4), enfocando a ambivalência do racismo no Brasil. Discussões simbólicas à parte, trabalhos que dimensionam esta característica, como “Recursos familiares e transições educacionais”, de Silva e Hasenbalg (2002), concluem que

Por outro lado, a variável Cor do respondente apresenta um padrão de efeito que é o justo inverso do hipotetizado. Na verdade, as vantagens de jovens de cor branca parecem crescer ao longo das transições escolares, configurando um processo de seletividade aparentemente perversa que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

Já vimos que a cor ou raça do candidato é fator fundamental para a distribuição destes entre os diferentes cursos. Os brancos acabam ocupando majoritariamente os cursos mais concorridos, enquanto pretos e pardos ocupam principalmente os cursos menos concorridos. Tal configuração certamente tem origem no que Hasenbalg (apud BRANDÃO et al., 2005) chama de “ciclo de desvantagens cumulativas” que se desenha em todos os períodos da vida daqueles que são alvo da discriminação racial no Brasil. Assim, não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas em cada estágio de competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tais desvantagens¹¹³. Este fato se reveste de características perversas se considerarmos que os efeitos meritocráticos do sistema educacional no Brasil são praticamente anulados quando se controla a raça (FERNANDES, 2004; OSÓRIO, 2004).

Eis a distribuição da escolarização líquida segundo cor/raça na atualidade brasileira, consolidada no trabalho “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (IPEA/UNIFEM, 2006):

¹¹³A “Pesquisa sobre mercado de trabalho segundo a cor ou raça”, do IBGE, relata que negros e pardos formam o maior contingente de desempregados do país. E que se empregados, os profissionais negros e pardos ganham em média 51% do rendimentos dos trabalhadores brancos, mesmo entre os mais escolarizados. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=737. Acesso em 18 jan 2007.

Tabela 11: Taxa de escolarização líquida por nível de ensino, segundo cor/raça e sexo – Brasil, 2004

	Homem branco	Mulher branca	Homem negro	Mulher negra
Educação Infantil	37,3	37,3	33,4	34,4
Ensino Fundamental	95,2	95,0	92,0	93,6
Ensino Médio	41,5	60,8	28,6	38,9
Ensino Superior	14,6	17,4	3,9	6,0

Fonte: IPEA, com base na PNAD 2004. Obs: a população negra é composta por pretos e pardos

No estudo sobre “Classe, raça e mobilidade social no Brasil”, Sérgio Costa Ribeiro (NEGRO, 2007)¹¹⁴ mostra que nos patamares mais baixos do sistema educacional as desigualdades de classe se sobrepõem às de raça com bastante clareza. Nos mais altos a desigualdade racial se torna equivalente à desigualdade de classe. Todavia, na hierarquia ocupacional da sociedade, que diz respeito às chances de mobilidade social, quando se chega nas ocupações mais altas hierarquicamente há claramente uma desigualdade racial, em que brancos têm mais chances do que não-brancos de alcançar posições ocupacionais mais altas. Ribeiro ressalva que seu estudo não comprova que existe discriminação, que teria que ser inquirida de outra forma, mas desigualdade.

Condição de trabalho e estado civil. Desde o ingresso no ensino superior, relacionado à aprovação no vestibular, três principais fatores podem ser destacados como de maior influência na escolha das carreiras: o desempenho acadêmico do aluno, o tempo que dispõe para estudar e o tempo necessário para que complete o curso com sucesso (Paul; Silva apud BASTOS, 2004). Nesse caso é razoável supor que o estudante trabalhador, geralmente oriundo de estratos sociais inferiores, não disponha de tanto tempo para se dedicar à graduação quanto seu colega estudante de tempo integral. Dito de outra forma, as opções de carreira se subordinam às dificuldades impostas por este quadro competitivo.

O aluno “não trabalhador” configura o “estudante em tempo integral”, por oposição ao *status* de “trabalhador-estudante” ou de “estudante-trabalhador”, sugerindo uma ótima disponibilidade de tempo para a realização de estudos

¹¹⁴Em novembro de 2006 o IBGE divulgou estudo que atesta o padrão indicado: a diferença de renda de autodeclarados negros e pardos em relação aos brancos cresce quanto maior for o nível de escolaridade do trabalhador. Entre trabalhadores com menos de um ano de estudo, brancos ganham em média 15% a mais do que os negros. A diferença sobe gradativamente até chegar a 92% na faixa dos que têm pelo menos 11 anos de estudo. No caso de trabalhadores com nível superior, os brancos recebem 48% a mais. “**Escolaridade maior eleva fosso racial**”. In: **Folha de São Paulo**, 20 nov. 2006, C1.

(ARROYO, 1990; SPÓSITO, 2003). É ainda Foracchi, na mesma obra, quem descreve a relação do estudante com o trabalho parcial ou integral e sua influência na escolaridade:

O trabalho e o estudo podem ser conjugados porque tanto existe o trabalho em tempo parcial quanto os cursos noturnos. O jovem que se desdobra entre essas duas atividades, igualmente solicitadoras e absorventes, apresenta, portanto, algumas características peculiares. Trabalho parcial: acentua o divórcio entre interesses e necessidade, sem concentrar-se neste ou naquele setor, se dilui entre estudo e trabalho, convertendo-os em atividades precárias e insatisfatórias. Contudo, nesse caso, o trabalho é o setor mais atingido por ser, na perspectiva do estudante, um trabalho incompleto e parcial. O estudante que trabalha vive a fragmentação do estudante: não estamos mais em presença de um mero intervalo que possibilita, como numa fuga, a realização de determinada atividade. Estamos diante de um intervalo amplo que marca, porque separa em tempos sociais distintos, o trabalho e o estudo. Diversa é a situação do trabalhador que estuda pois, nesse caso, o acidente não é o trabalho mas o estudo. O estudo aparece como contingência. O trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias. O trabalho faz com que o curso tenha importância acessória. No caso anterior, a necessidade de trabalhar colocava o curso em plano secundário, mas nesse caso o sucesso no trabalho realiza-se às expensas do curso. Isso não significa que ele seja abandonado mas, simplesmente que é redefinido em termos do interesse mais amplo que o trabalho apresenta. A acomodação entre estudo e trabalho raramente redundava numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação (FORACCHI, 1977, p. 51).

Entendemos que podemos raciocinar analogicamente para a situação do estado civil. Em relação ao investimento escolar, a condição de solteiro exprime a vantagem do tempo liberado para os estudos em função da possibilidade de ter as necessidades básicas e práticas do cotidiano providas pela família, ou na pior hipótese, ter apenas a si para cuidar. Pesquisa sobre o ensino superior em Portugal, assim considera essa situação (MARTINS; MAURITTI; DA COSTA, 2005, p. 34):

Deixa-se mais facilmente de ser jovem quando se casa do que quando se obtém trabalho, quando se abandona a escola ou quando se deixa de viver na casa dos pais. É sabido que para muitos jovens portugueses a formação de uma nova família tende a representar um dos principais marcos na passagem da vida adulta. A correlação observada, muito significativa, entre a passagem para uma situação familiar de conjugalidade e a maior propensão para o exercício de uma atividade laboral é mais uma vez confirmada.

Uma outra particularidade na relação entre a situação de trabalho e o estado civil deve ser considerada. Mesmo ingressando no mundo do trabalho, o solteiro auferir vantagens:

Por exemplo, relativamente à população portuguesa da mesma faixa etária, os jovens estudantes tendem a prolongar a situação de solteiros, conjugada com a permanência em casa dos pais, por mais alguns anos, mesmo quando iniciaram uma experiência profissional (idem).

Ou seja: neste caso, a situação de solteiro torna-se decisiva para determinar um encaminhamento profissional padrão do estudante de ensino superior. Liberado da obrigação de se sustentar, não só pode optar por carreiras que demandam investimento de tempo integral quanto poderá, no momento oportuno, trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional. No caso do estágio, a conjugação da situação de trabalhador e solteiro revela não um agravamento na situação do estudante de ensino superior, mas justo o contrário. Pontuemos, ainda, as dificuldades que os estudantes trabalhadores possuem para empreender estágios profissionalizantes, dada a necessidade de abrir mão de um trabalho remunerado em troca de estágios que se caracterizam pela ausência de vínculo trabalhista. Consideração semelhante é levantada por Sampaio, Limongi e Torres (2000, p. 21):

De um lado, um aluno pode exercer atividade remunerada há algum tempo e financiar seus próprios estudos em uma área não diretamente relacionada com a do seu trabalho. Neste caso, já trabalhando, o objetivo do estudante seria melhorar ou redefinir sua inserção no mercado de trabalho. De outro lado, o aluno pode ter sua primeira experiência no mercado de trabalho após o ingresso no ensino superior, desenvolvendo atividades relacionadas ao seu curso de Graduação. Neste caso, a atividade de trabalho é um passo inicial na carreira profissional. Sem dúvida, existe uma diferença muito grande entre um(a) estudante empregado(a) como secretário(a) ou vendedor(a) que mantém suas atividades profissionais enquanto cursa uma faculdade de Direito e um(a) jovem que entra para um escritório de advocacia durante o curso.

Acreditamos que essas considerações se aplicam de forma mais severa ao estudante casado e que deve trabalhar para prover seu sustento e da família, impondo restrições às opções de curso e de encaminhamento profissional. Relembremos também, que tal qual no caso do trabalho descrito por Foracchi, não há uma medida comum de avaliação entre conjugalidade e trabalho. Cabe ressaltar que entre os concluintes por nós estudados, prepondera a situação de solteiros concomitante à de não trabalho em todos os cursos, à exceção de Matemática, onde a jornada de trabalho de mais de 40 horas prepondera em todos os estados civis.

Renda familiar e titulação dos pais. Em trabalho sobre determinantes do desempenho educacional no Brasil, os fatores renda e escolaridade da mãe e do pai foram utilizados como indicadores de recursos familiares, tendo os autores verificado que a escolaridade dos pais é o fator de maior importância na determinação deste desempenho¹¹⁵ (BARROS et. al., 2001). Com relação tanto à renda quanto à escolaridade do chefe de família, Mello (2004) demonstrou que os estudantes de ensino superior provenientes de condições socialmente mais favorecidas têm maiores chances de ingresso e permanência quando comparados com os demais. Além disso, observa, “não existem indicações de que as desigualdades em relação ao ingresso e à evasão tendem a reduzir-se ao longo do tempo” (MELLO, 2004, p. 137).

Ensino médio. Quanto à origem estudantil, ser egresso de instituição privada de ensino médio estabelece um limite social. Temos no Brasil e no Rio de Janeiro com elevada tradição, contudo, o caso de instituições federais de ensino de elevada qualidade acadêmica, o que pode turbar um pouco os resultados. Trata-se de escolas que funcionam, sob certos aspectos, como “uma escola privada reservada a uma clientela da burguesia”, pelo seu estilo de recrutamento (JAY, 2002, p. 121). Esse fenômeno já foi bem estudado por Pinçon e Pinçon-Charlot (1989), no caso de uma escola pública localizada em bairro tradicional de Paris. Provavelmente por este motivo a UFF, em seu edital para o vestibular de 2008, apregoa que concederá bonificação por mérito aos candidatos de escola pública **municipal ou estadual** de qualquer parte do país.

Concluindo, podemos acrescentar que seja dentro dos critérios utilizados pelo MEC para o estabelecimento do PROUNI, seja nos critérios das instituições públicas de todo o país para estabelecer cotas ou bônus no vestibular, seja nos intentados pelo governo no projeto de reserva de vagas – até agora encontramos em todos eles, como fundamento do benefício, pelo menos um dos indicadores socioeconômicos por nós destacados: renda familiar, cor ou egresso de escola pública.

Justificada a importância destas variáveis, além de estado civil, condição de trabalho e escolaridade dos pais – na caracterização de um caráter mais ou

¹¹⁵Percepção similar tem o INEP, ao adotar a variável escolaridade dos pais para o cálculo do IDD no ENADE.

menos inclusivo na educação, passamos a tratar da configuração do requisito qualidade acadêmica.

4.4 Indicadores de qualidade acadêmica

Definimos como de qualidade acadêmica os cursos que tiveram conceitos A, B ou C¹¹⁶ nos anos analisados do Provão em Medicina, Engenharia Civil, Direito, Biologia, Letras e Matemática do Estado do Rio de Janeiro. Este seria também o critério governamental ao estipular uma fronteira de qualidade na área a fim de proceder a credenciamento de cursos, distribuição de bolsas do PROUNI e financiamento estudantil¹¹⁷.

Observamos, ademais, que no Estado do Rio de Janeiro todas as instituições privadas e públicas aderiram ao Provão, ao contrário do Estado de São Paulo, por exemplo, onde muitas instituições estaduais realizavam sistemático boicote ao exame. As mais importantes dentre elas, inclusive, nem aderiram ao sucessor do Provão, o ENADE.

O Provão tem como antecedente o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993 na gestão de Itamar Franco¹¹⁸. Essencialmente baseado em processos de auto-avaliação, procurava, com a participação dos vários segmentos das instituições de ensino superior, compreender e identificar falhas e sucessos do sistema. Entre outros princípios que deveriam nortear o programa estavam o da adesão voluntária e o da não punição ou premiação das instituições face aos resultados. O programa acabou por apresentar poucos resultados práticos, provavelmente em função da dificuldade de se trabalhar com a grande quantidade de informações geradas pela ausência de indicadores comuns e pela resistência em divulgar resultados eventualmente negativos. Mas foi a partir do empenho do PAIUB que se estruturou um sistema de avaliação do ensino superior, através do qual estão sendo implementados,

¹¹⁶Os conceitos variam de A a E.

¹¹⁷ Lei nº 11.552, de 19 novembro de 2007 determina que o financiamento será concedido apenas a cursos com avaliação positiva, o que significaria conceitos A, B e C no Provão e notas 5, 4 e 3 no ENADE.

¹¹⁸Por sua vez, antecedem ao PAIUB outras iniciativas como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU, 1982), a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES, 1986). A Constituição Federal de 1988 determina nos seus artigos 206 e 209 que compete aos órgãos do governo a garantia do padrão de qualidade do ensino e a sua avaliação.

desde 1995, outros instrumentos de avaliação. São eles o Exame Nacional de Cursos (Provão)¹¹⁹, a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação, e as avaliações conduzidas pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu, para autorizações e reconhecimento de cursos e para credenciamento e recredenciamento das IES.

Segundo Schwartzman (2008), “o Provão, como sabemos, surge no governo FHC e dentre estes mecanismos tem sido o mais persistente e reconhecido, fornecendo informações a todos os interessados, desde pré-vestibulandos até o próprio governo, sobre cursos de graduação”. Destarte, é importante tecermos algumas considerações sobre este exame, levantando alguns pontos críticos e destacando algumas virtudes do mesmo (SANTOS FILHO, 2000)¹²⁰. Sobre os primeiros, têm sido destacados:

- O fato dos alunos não serem responsabilizados pelos resultados obtidos no exame, possibilitando atitudes pouco comprometidas e até boicotes, afetando os resultados das instituições,
- Os resultados do Provão têm mais repercussão do que a avaliação das condições de ensino, outra dimensão da atuação do MEC, que analisa a situação do corpo docente e as instalações físicas. Neste último quesito, as universidades particulares teriam um desempenho melhor, muitas vezes superando as públicas, mas esse resultado permaneceria obscurecido pela nota do Provão (TRAJETÓRIAS, 2002),
- As provas não obedecem, a exemplo de outros exames nacionais como o SAEB e o ENEM, a teorias de medida (no caso, a Teoria de Resposta ao Item) que permitam comparações ano a ano e que indiquem um nível mínimo de desempenho considerado aceitável para cada carreira ou área de conhecimento (SCHWARTZMAN, 2000, p. 5). Assim, não há comparabilidade entre os conceitos ano a ano nem entre os conceitos das diferentes áreas de conhecimento,
- Além disso, a sistemática de atribuição de conceito também variou ao longo do tempo, tornando mais imprecisas as comparações. Importante precisar esta variação. Desde o primeiro Provão não se apresentavam as médias de cada um

¹¹⁹Lei 9131/1995.

¹²⁰Nesse texto Santos Filho indagava, por exemplo: por que não são informados a média e o desvio padrão de cada área no relatório síntese? Ou por que as tabelas divulgadas no Relatório Síntese são incompletas? Estas críticas foram incorporadas nas edições posteriores do Provão

dos cursos, segundo o INEP para que não fossem estimuladas as comparações individuais, mas, sim, evidenciada a diferença entre grupos de instituições. Desta forma, a opção por atribuir conceitos pareceu ao MEC a mais adequada, separando-se os cursos em grupos homogêneos, de acordo com seus desempenhos. Até o Provão de 2000 esses conceitos eram distribuídos em cinco faixas e calculados a partir da posição relativa da média do curso (média aritmética das notas dos seus graduandos), de forma que os 12% melhores desempenhos recebiam o conceito A, os 18% seguintes o conceito B, os 40% seguintes o conceito C, os 18% seguintes o conceito D, e os 12% restantes o conceito E. A partir do 2001, os conceitos passaram a ser distribuídos segundo o desempenho do curso e a sua posição em relação aos demais cursos da área, como segue: A para média acima de 1 desvio padrão (inclusive) da média geral da área, B para média entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão acima da média geral da área, C para média entre 0,5 desvio padrão acima e abaixo da média geral da área, D para média entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão abaixo da média geral da área e E para média abaixo de 1 desvio padrão¹²¹,

- A distribuição de conceitos em comparação com a média produz a seguinte situação: “nem A quer dizer bom, nem E quer dizer ruim” (HELENE, 2004). Por exemplo, a média nacional em uma determinada área foi de 1,5, em uma escala de zero a dez. Se os estudantes de determinado curso obtivessem uma média próxima de 3,0, ou seja, significativamente acima da média nacional, este curso teria conceito A. Ou seja, nessa área muitos cursos com conceito A não teriam nível aceitável e os demais, com conceitos B ou inferiores, seriam inaceitáveis
- Ano a ano, a pontuação média para perfazer cada conceito se modificava, dada a variedade tanto das provas quanto do alunado¹²²,
- A diversidade do número de alunos prestando o exame, por instituição, poderia mascarar o resultado. Ponderam alguns dirigentes que “fazer média de 560 alunos é diferente de fazer média de 60 alunos. Com 60 alunos, você melhora, tem um ou outro ruim, dilui muito bem ali. Agora, se você tem 560,

¹²¹Com o advento do ENADE em 2004 verificou-se nova modificação: agora os conceitos vão de 1 a 5, distribuídos da seguinte forma: 1 para notas finais de 0,0 a 0,9; 2 para notas finais de 1,0 a 1,9; 3 para notas finais de 2,0 a 2,9; 4 para notas finais de 3,0 a 3,9 e 5 para notas finais de 4,0 a 5,0.

¹²²Por exemplo: o mínimo determinante para se obter o conceito “A” em Engenharia Civil em 2003 foi 50,0 contra 33,7 em 2002. Já em Letras foi 25,9 em 2003 contra 32,8 em 2002. Disponível em http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/resumo_tecnico_2003.pdf.

o pessoal da parte de baixo da curva é grande. Tirar um C com 560 alunos, para mim, equivale a um B numa turma que tem 60 ou 80 alunos” (TRAJETÓRIAS, 2002).

Como pontos favoráveis e, acreditamos, mais fortes que os críticos, podemos citar:

- Esse exame ocorreu sem interrupções, de forma sistemática e ampliada ano a ano.
- O nível de resistência na forma de boicote e de provas em branco veio diminuindo ano a ano, conforme informa o INEP (2004). Especialmente nos cursos por nós avaliados o percentual de provas em branco sobre o número de presentes é muito baixo (INEP, 2003).
- Enquanto isso, de forma coerente, o próprio MEC usa os conceitos das avaliações de curso para atribuir bolsas do PROUNI e do FIES¹²³, sendo apoiado nesse sentido pela comunidade acadêmica, organizações de estudantes, professores e pela mídia especializada. Seria este também, como dissemos, o critério utilizado para credenciar ou não instituições, vale dizer: instituições que incidam sucessivamente em resultados D e E poderão ser descredenciadas. Vale lembrar que esta prática ainda não está bem consolidada, o que tem sido alvo de críticas da UNE e da OAB, amplamente repercutidas na mídia¹²⁴.
- Dirigentes de universidades privadas, de forma geral, manifestam-se favoravelmente ao exame, mesmo com ressalvas. Assim exprime o reitor de uma destas instituições:

Cláudio de Moura Castro, naquele artigo que fez para o Inep¹²⁵, comenta que o Provão avalia as escolas através dos alunos, mas esquece de avaliar o nível do valor agregado em cada um dos alunos; avalia só o resultado. O resultado é

¹²³Lei nº 11.552, de 19 novembro de 2007 determina que o financiamento apenas será concedido a cursos com avaliação positiva, o que significa conceitos A, B e C no Provão e notas 5, 4 e 3 no ENADE.

¹²⁴“Nove vezes reprovados: catorze cursos com piores notas no Provão e no Enade desde 1996 continuam abertos”, em *O Globo* 30 dez 2007, p. 3; “Metade dos cursos mal avaliados no Enade oferece bolsas no Prouni”, em *O Estado de São Paulo*, 31 jul. 2007, p. A13; “Governo financia curso de Direito reprovado”, em *O Globo*, 1 out. 2007, p. 10; “Bolsa do MEC beneficia 237 cursos ruins”, em *Folha de São Paulo* 28 ago. 2006, p. C1 “Cursos reprovados no Enade não sofrem punição”, em *O Globo* 17 dez. 2006, p. 13. Mas também: “MEC ameaça punir 49 cursos de Pedagogia”. *Folha de São Paulo*, 19 jan. 2008, p. C1.

¹²⁵O trabalho referido é: *Provão: como entender o que dizem os números. 2001*. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/enc/2001/miolo_textodiscussao_n10.pdf. Acesso em 30 mai. 2007. Em outro texto (Castro, 2003), o mesmo autor sintetiza sua defesa do Exame.

lógico. Troca os cem alunos de Direito da USP pelos meus cem alunos de Direito e, daqui a um ano, fazemos o Provão para ver: os cem alunos que se classificaram na USP e cursaram a Unic vão todos tirar A. Quero ver fazer os meus tirarem A lá! Sou totalmente favorável à avaliação e ao Provão, para que você melhore e resolva os problemas que estão acontecendo. Mas eu sou totalmente contra a injustiça que o Provão vem acarretando (TRAJETÓRIAS, 2002).

- Existem evidências de que o Provão teve um efeito importante na demanda por instituições de ensino superior. Por exemplo: a relação candidato/vagas de cursos privados com conceitos A e B aumentou 41% entre 1997 e 2002, enquanto a mesma relação para cursos avaliados com conceitos D e E reduziu em 18% no mesmo período.
- O INEP publica, em detalhes, a metodologia das provas e o tratamento dos dados, revelando cuidado quanto a esses aspectos¹²⁶. Destacamos, por exemplo, as considerações de natureza estatística sobre o valor diferenciado de algumas questões das provas, pelo seu caráter discriminante.
- O Provão tem natureza censitária. Alcança toda a população do ensino superior de determinado curso e se constitui em condição prévia para obtenção do diploma¹²⁷. Diversa foi a concepção do ENADE, que opera por amostragem. Essa mudança é questionada por alguns autores, dentre eles Schwartzman (2005), que em artigo intitulado “O enigma do ENADE”, pondera: “também não se sabe qual foi o rigor no sorteio dos alunos que participaram. Correm muitas histórias de cursos aonde só os melhores participaram”.

Concluimos essa defesa da pertinência do Provão como fornecedor plausível de um referencial de qualidade acadêmica para os cursos superiores em nosso país citando Martins:

Para se evitar uma nova proliferação descontrolada como a que marcou de forma típica o campo acadêmico nacional nos anos 70, acabando por comprometer a qualidade acadêmica das instituições e do sistema em geral, devem-se criar mecanismos efetivos para combinar essa expansão – cada vez mais necessária –

¹²⁶Por exemplo, no trabalho “**Os novos critérios de avaliação do exame nacional de cursos - o Provão**”. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/noticias/2001/criterios_provao2001.doc. Acesso em 3 abr. 2005. Ou nas descrições metodológicas do relatório síntese de 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2003.htm>. Acesso em 3 abr. 2005.

¹²⁷Conforme § 3º da Lei 9131/95: a realização de exame referido no § 1º deste artigo, **condição prévia para obtenção do diploma**, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu.

com padrões de qualidade acadêmica e uma contínua avaliação acadêmico-institucional subsidiando o recredenciamento periódico das instituições integrantes desse complexo sistema (MARTINS, 2006, p. 1020).

Importante não negligenciarmos este ponto: o que representa o Provão em termos educacionais e políticos, e porque julgamos que, a despeito de suas limitações, pode ser utilizado como uma razoável fonte de informação.

Assim formulados os parâmetros conceituais e metodológicos deste trabalho, passamos às análises empíricas sobre o caso do Estado do Rio de Janeiro.

NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA EXPANSÃO DEMOCRÁTICA?

Não como foi dito no começo do século passado “O Brasil é o Rio de Janeiro e o Rio de Janeiro é a Rua do Ouvidor”, ou mais tarde, em 1994, pelo então candidato Fernando Henrique, “O Rio de Janeiro é o Farol do Brasil”, mas o Rio tem sido o arauto de vários comportamentos demográficos que mais tarde foram estendidos ou estão se estendendo para o Brasil como um todo: a queda da fecundidade abaixo do nível de reposição, o aumento da mortalidade por causas externas entre os adultos jovens, primeiro do sexo masculino e depois do feminino, o envelhecimento das famílias e da população etc. Tem sido, também, palco de várias manifestações que se alastraram para o resto do País (mesmo depois de deixar de ser a capital federal): não foi esta a primeira cidade ocupada pelos militares de 1964? Não foi aqui que as passeatas de estudantes, em 68, balançaram o estável barco da ditadura militar? Não foi aqui que aconteceram as maiores manifestações pelas diretas-já? Não foi daqui que a bossa-nova se lançou para o mundo? (OLIVEIRA, 2006 – em obra comemorativa dos 50 anos da “ENCE: um olhar sobre o Rio de Janeiro”).

Neste capítulo caracterizamos o Estado do Rio de Janeiro e seu ensino superior: formação histórica, evolução e situação atual. Em seguida, examinaremos a situação dos seis cursos no tocante aos indicadores sociais e de qualidade acadêmica. Desdobramos essa investigação para as disjuntivas selecionadas: setores público e privado, capital e interior e universitário e não universitário.

5.1 Ensino superior no Estado do Rio de Janeiro

Com uma população de cerca de 15,3 milhões de habitantes, representando 8,3% da população nacional, é o terceiro Estado mais populoso do país e possui a segunda maior densidade populacional: 352 hab./km², segundo dados de 2004 do IBGE. Entre as regiões metropolitanas, a da capital fluminense apresentava a menor taxa de desemprego: 5,5% em outubro de 1999, contra 7,5% no país, o que pode ser creditado, em parte, ao crescimento da economia informal. Dados da PNAD de 2000 mostram que o rendimento médio do trabalhador fluminense subiu 33,4% acima da inflação entre 1993 e 1999, elevação relacionada ao peso do setor de serviços na economia do Estado. Sua participação no PIB nacional, em 2000, era de 11,7%, dos quais cerca de 58% provinham da prestação de serviços, 42% da indústria e o restante de atividades agropecuárias (INEP, 2006).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Rio de Janeiro em 2000 foi de 0,807, o 5º melhor do país. Em relação a 1991, houve um crescimento de 7,17% no índice, tendo sido a educação a dimensão que mais contribuiu neste crescimento, com 39,9%. Longevidade vem em seguida com 30,7% e renda por último, com 29,4% (PNUD, 2006).

Tendo por base a publicação do INEP “Educação superior brasileira 1991-2004: Rio de Janeiro” (INEP, 2006), reiteramos que os primeiros passos na educação superior foram dados a partir da chegada da família real em 1808. Neste primeiro ano instituiu-se no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica Cirúrgica e Médica (futura faculdade de Medicina). Em 1810 criou-se a Academia Real Militar (futura escola politécnica) e em 1891 foi autorizado o funcionamento da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Em 1910 foi criada a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, e em 1919 a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro.

Em 1920 o governo criou a primeira instituição universitária, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante da justaposição de três escolas tradicionais. Não houve maior integração entre elas, tendo cada uma conservado suas características: a Escola Politécnica, a de Medicina e incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, tal como dispunha a legislação vigente. Em 1937, como culminância de um processo de reorganização iniciado pela Reforma Francisco Campos, foi institucionalizada como Universidade do Brasil¹²⁶. Antes disso, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, de vida curta, tendo sido extinta em 1939.

Em 1943 surgiu a Universidade Rural do Brasil e em 1946 a PUC-Rio, primeira universidade privada criada no país. Na década de 50 foi instituída a atual UERJ e na de 60 a UFF e a Universidade Católica de Petrópolis. De 1970 a 1990 foram criadas mais quatro universidades: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Gama Filho, Santa Úrsula, Estácio de Sá, todas privadas e oriundas de faculdades predecessoras. Entre os anos de 1991 e 1997 foram criadas mais 8 universidades: uma pública estadual - a UENF - e as outras privadas: Veiga de Almeida, Nova Iguaçu, Salgado de Oliveira, Unigranrio, Severino Sombra e Cândido Mendes, também provenientes de faculdades. Este

¹²⁶Denominada UFRJ desde 1965.

movimento talvez seja responsável por explicar o crescimento negativo do número de IES entre 1991 e 1996 no Estado, vez que diferentes instituições se fundiram na formação de universidades.

Este relato, como se pode perceber, é compatível com a tradição da historiografia brasileira: a fonte utilizada, de origem governamental e por sua vez baseada em nomes acadêmicos conceituados¹²⁷, trata somente das instituições universitárias. Entretanto, não destoando do padrão nacional, há mais instituições não universitárias que universitárias no Estado do Rio de Janeiro. Em 2004 eram 18 universidades contra 100 centros universitários, faculdades integradas, faculdades/escolas/institutos e centros de educação tecnológica/faculdades de tecnologia:

Tabela 12: Distribuição de educação superior por organização acadêmica e categoria administrativa (pública e privada) – Estado do Rio de Janeiro 1991 - 2004

Ano	Universidades		Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas, Institutos		Centros de Educação Tecnológica/Faculdades de Tecnologia	
	Públ.	Priv.	Priv.	Priv.	Públ.	Priv.	Públ.	Priv.
1991	5	5	-	2	5	94	-	-
1996	5	10	-	21	4	55	-	-
2004	6	12	13	8	4	70	3	2
1991/1996 Δ %	-	100,0	-	950,0	- 20,0	- 41,5	-	-
1996/2004 Δ %	20,0	20,0	-	-61,9	-	27,3	-	-

Fonte: MEC/INEP/DEAES

A taxa líquida de matrícula no ensino superior no Rio de Janeiro é a mais elevada do Sudeste e uma das mais altas do país, o mesmo ocorrendo com a taxa bruta. Como na tabela a seguir, em que todas as unidades da federação aparecem em ordem alfabética.

Tabela 13: Taxa de escolarização bruta e líquida todas UFs -Brasil - 2004

UF	Taxa Bruta	Taxa Líquida	UF	Taxa Bruta	Taxa Líquida	UF	Taxa Bruta	Taxa Líquida
AC	15,1	6,1	MA	10,4	4,8	RN	9,8	5,6
AL	8,9	4,0	MT	17,2	8,1	RS	25,2	14,4
AP	19,2	8,2	MS	20,4	11,6	RJ	25,5	14,4
AM	13,0	5,3	MG	18,8	10,4	RO	15,1	7,6
BA	10,5	5,5	PR	28,3	17,0	RR	13,9	4,9
CE	12,2	6,4	PB	10,8	5,7	SC	26,1	14,1
DF	34,8	17,7	PA	9,0	4,4	SE	17,1	7,7
ES	22,0	11,9	PE	11,0	6,3	SP	22,4	13,9
GO	22,1	12,1	PI	13,5	6,5	TO	19,2	10,1
BRASIL							18,6	10,5

Fonte: IBGE - Pnad 2004. Tabela elaborada pelo MEC/Inep/DTDIE

¹²⁷Villanova, Almeida Júnior, Santos e Silveira, Fávero, Teixeira, Otranto, Mancebo e Segenreich (INEP, 2006).

A capital do Estado do Rio de Janeiro aparece em 5^a lugar no país com relação aos anos médios de escolaridade da população de 25 anos ou mais, atrás apenas de Florianópolis, Porto Alegre, Curitiba e Vitória (ALVES, 2007).

Oportuna se faz uma explanação sobre outras características do Rio de Janeiro no tocante ao ensino superior. Três peculiaridades chamam a atenção, em comparação com os outros Estados da região Sudeste ou do país.

- Em comparação com todos os Estados das regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste, o Rio de Janeiro é uma exceção em termos da distribuição espacial de instituições, cursos e matrículas: a maior parte deles ocorre mais na capital do que no interior. Mais especificamente (CENSO, 2005), apenas nos Estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e no Rio de Janeiro há mais instituições, cursos e alunos na capital do que no interior! O *status* de antiga capital federal explicaria o fenômeno?
- É o Estado que conta com o maior número de pré-vestibulares populares¹²⁸ no país (HONORATO, 2007; KLEIN, FONTANIVE e CARVALHO, 2007). É também o Estado que mais incorpora negros no ensino superior na região.
- As características anteriores podem falar a respeito de um espaço educacional mais maduro e politizado, já tendo incorporado um número acima da média nacional de estudantes. Tal fato poder ser interessante porque não se trata de um Estado que deverá vivenciar, nos próximos anos, um salto ou uma grande modificação no perfil do ensino superior. Essa situação permitiria auxiliar na projeção da meta de ampliação de matrículas no nível nacional, porque pode estar captando o que seria uma tendência em termos de ingresso no ensino superior, sem os efeitos das políticas governamentais. Assim, a análise dessas políticas se faria de forma mais conseqüente sobre um Estado que estivesse manifestando uma dinâmica social não induzida, o que poderia ser benéfico para o planejamento dessa indução.

Nos seis cursos estudados pelos quatro anos, nosso universo de pesquisa constituiu-se de 60441 graduandos, com a seguinte distribuição:

¹²⁸Comunitários, para negros e carentes.

Tabela 14: Concluintes por cursos no Estado do Rio de Janeiro – 2000-2003

ANO	2000	2001	2002	2003	$\Delta 2000/2003$ %	Total 2001- 2003 por curso
CURSO						
MEDICINA	1744	1914	1891	2189	25%	7738
ENGENHARIA	321	377	374	355	10%	1427
DIREITO	6810	7143	7504	8561	26%	30018
BIOLOGIA	1124	1408	1322	1623	44%	5477
LETRAS	1719	2456	3340	4133	40%	11648
MATEMÁTICA	820	947	997	1369	67%	4133
2001-2003 CURSOS SELECIONADOS	12538	14245	15428	18230	45%	60441

Fonte: Microdados Provão INEP

Como se vê, há acréscimo de alunos entre 2003 e 2001 em todos os cursos, em maior proporção nos cursos menos prestigiosos. Em Direito, Letras e Matemática esse crescimento é constante do primeiro ao último ano analisado. Em Medicina e Biologia há perda de alunos entre 2002 e 2001, mas recuperada em 2003. Apenas no curso de Engenharia há queda em dois anos.

Do total de concluintes destes cursos, 57% estavam na capital, 78% eram egressos do setor privado e 65% cursaram instituição universitária de ensino, emulando o padrão nacional quanto a essa distribuição, à exceção do primeiro item.

5.2

Indicadores socioeconômicos dos cursos estudados no Rio de Janeiro: o retrato de dois mundos

Passamos agora a examinar o comportamento dos indicadores socioeconômicos entre os concluintes dos seis cursos no Estado do Rio de Janeiro. Como estratégia metodológica, destacamos a opção que refletia o maior padrão de elitização nos indicadores. Para cor - branco, para estado civil – solteiro, para condição de trabalho – não trabalhou durante o curso, para procedência no ensino médio – todo em instituição privada, para escolaridade de pai e mãe – superior, e

para renda destacamos três faixas, a fim de proceder a um exame mais acurado dessa distribuição: de 3 a 10 salários mínimos, de 11 a 20 e mais de 20¹²⁹.

Nossa perspectiva é, como se pode supor, a seguinte: a **diminuição da presença de alunos com este perfil, à exceção da menor faixa de renda**, estaria indicando um padrão inclusivo. Desta forma, tomamos os indicadores socioeconômicos e estabelecemos uma análise desse comportamento ao longo do tempo, em gráficos de linhas. Cruzando com os cursos em série histórica, o fenômeno da democratização estaria indicado graficamente por **linhas declinantes** quanto à presença dos indicadores de elitismo. A situação do Rio de Janeiro foi cotejada com a do Brasil nos mesmos cursos e no mesmo período. Optamos por deixar as tabelas em anexo e expor no texto alguns gráficos selecionados.

Desde os primeiros exercícios materializou-se uma realidade de oposição entre **dois grupos** em relação à presença desses indicadores tanto no Brasil quanto no Rio de Janeiro. Nas duas situações, fácil é a visualização de grupos estanques de cursos, separados pela fronteira da linha “Geral”, que reflete a média de todos os cursos que fizeram o Provão naquele ano¹³⁰. Medicina, Engenharia e Direito se agrupam de um lado, Biologia, Letras e Matemática de outro. Pode-se verificar assim que os nomeados cursos imperiais mantêm sua majestade: para além do fenômeno simbólico de seu prestígio diferencial, evidencia-se uma outra faceta de sua apartação social, conforme nossas discussões anteriores, agora pela condição socioeconômica do alunado. Nomeamos estes grupos de “maior prestígio”, em oposição ao grupo que inclui Letras, Biologia e Matemática, grupo de “menor prestígio”.

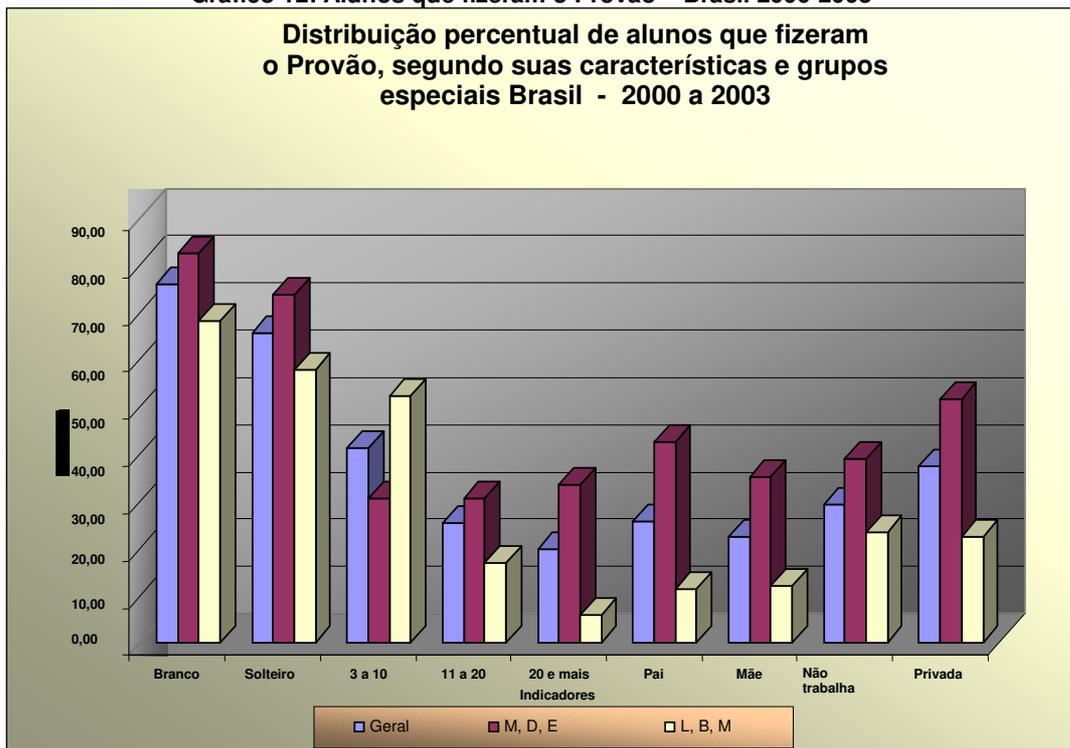
O grupo de maior prestígio sobrepuja o de menor prestígio e mesmo o grupo Geral quanto a percentuais de elitismo no Brasil e no Rio de Janeiro em todos os itens e em todos os anos¹³¹. Assim se constitui a topografia da distribuição dos indicadores selecionados, para o Brasil e o Rio de Janeiro.

¹²⁹Correspondendo às faixas de maior concentração de renda no grupo estudado.

¹³⁰Relembrando que em 2000 a categoria “Geral” agrupava os seguintes cursos: Administração, Agronomia, **Biologia**, Comunicação Social, **Direito**, Economia, **Engenharias**, Física, **Letras**, **Matemática**, **Medicina**, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Química. Em 2001, todos estes mais Farmácia e Pedagogia. Em 2002, a estes foram acrescentados Arquitetura, Ciências Contábeis, Enfermagem e História. E em 2003, os anteriores mais Fonoaudiologia e Geografia.

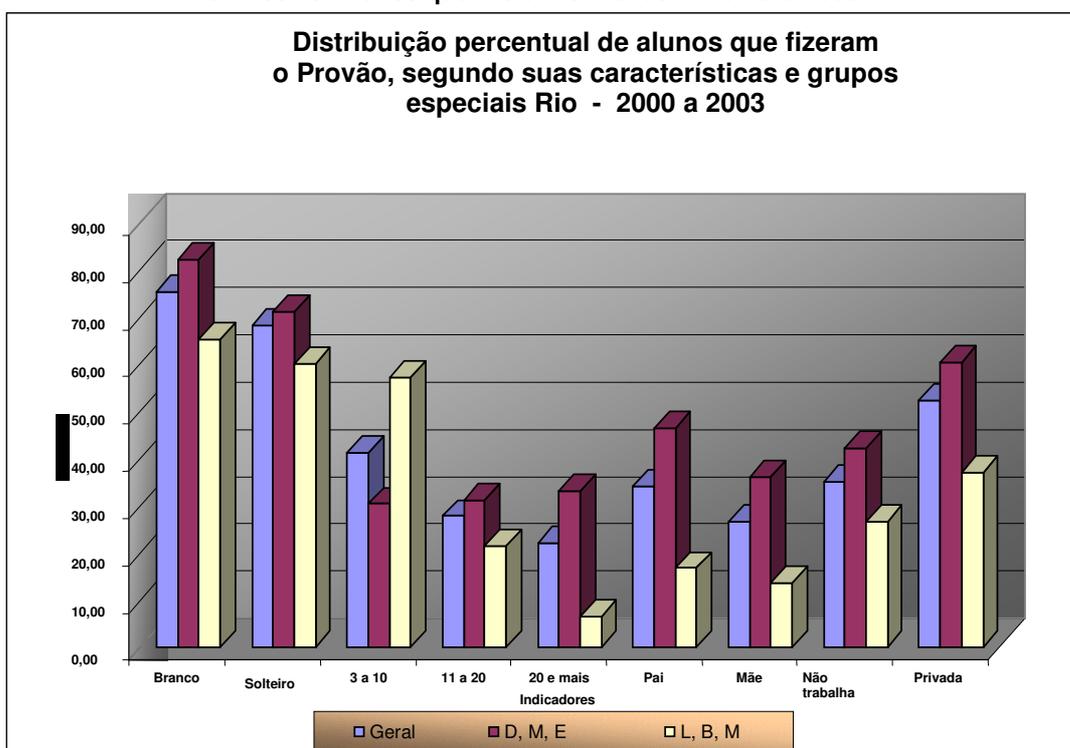
¹³¹Uma exceção ocorreu no ano de 2000 e apenas para o indicador solteiro no Rio de Janeiro, quando o grupo de maior prestígio ficou abaixo do grupo Geral.

Gráfico 12: Alunos que fizeram o Provão – Brasil 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 13: Alunos que fizeram o Provão – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Nos dois casos e qualquer que seja o nível de análise, a condição de branco é a que atinge o maior percentual de respostas. Em seguida vem a de solteiro. Em

terceiro lugar alternam de 3 a 10 salários com não trabalho. Em quarto lugar vem a escolaridade superior do pai, que em algumas situações assume o terceiro lugar. Dependendo da análise vão alternar em seguida a titulação superior da mãe e as faixas salariais mais altas.

Em relação ao Brasil, o Rio de Janeiro apresentará uma situação curiosa quanto aos indicadores, posto que, à maior presença de vários indicadores de elitismo, corresponde também a maior presença de estudantes na menor faixa de renda, até 3 SM. Acreditamos que essa conformação traduz as condições de vida dos Estados mais desenvolvidos, que apresentariam melhores indicadores sociais em geral como: mais pais titulados, mais ensino médio em escola privada, renda mais elevada, menor presença de trabalho concomitante aos estudos e, ao mesmo tempo, mais oportunidades para aqueles que estão em faixas de renda inferiores.

Passamos a discutir agora sobre a situação encontrada no Brasil e no Rio de Janeiro para os indicadores e cursos em separado. Apresentamos esse desenvolvimento em gráficos que expõem a situação dos seis cursos, ano a ano, em relação aos indicadores socioeconômicos destacados. A semelhança no desenho das linhas dos indicadores para o Rio de Janeiro e o Brasil é bastante suspeita, num país de acentuadas desigualdades. Entendemos que elas evidenciam o grau de seletividade do ensino superior no Brasil, pois conseguem extrair do conjunto dessa população, univocidades incomuns em meio ao grau de desigualdade que vivemos. Salientamos que novamente se pôde verificar a ocorrência do fenômeno da separação dos cursos em dois grupos, mediados pela linha “Geral”.

Examinemos, agora, os indicadores em separado, através de gráficos de linha, uma linha por curso e mais a linha “Geral”, ao longo dos quatro anos estudados:

a) Brancos

Pelo Censo de 2000 há no Brasil 53,7% de brancos. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, pela PME de 2004, 56% de pessoas com mais de 10 anos (a População em Idade Ativa – a PIA) declararam-se brancas (IBGE, 2004). Entre nossos concluintes os brancos superam 60% nos dois grupos em todos os anos estudados, chegando a 77% para o grupo de maior prestígio.

Gráfico 14: Brancos que fizeram o Provão segundo cursos – Brasil 2000-2003

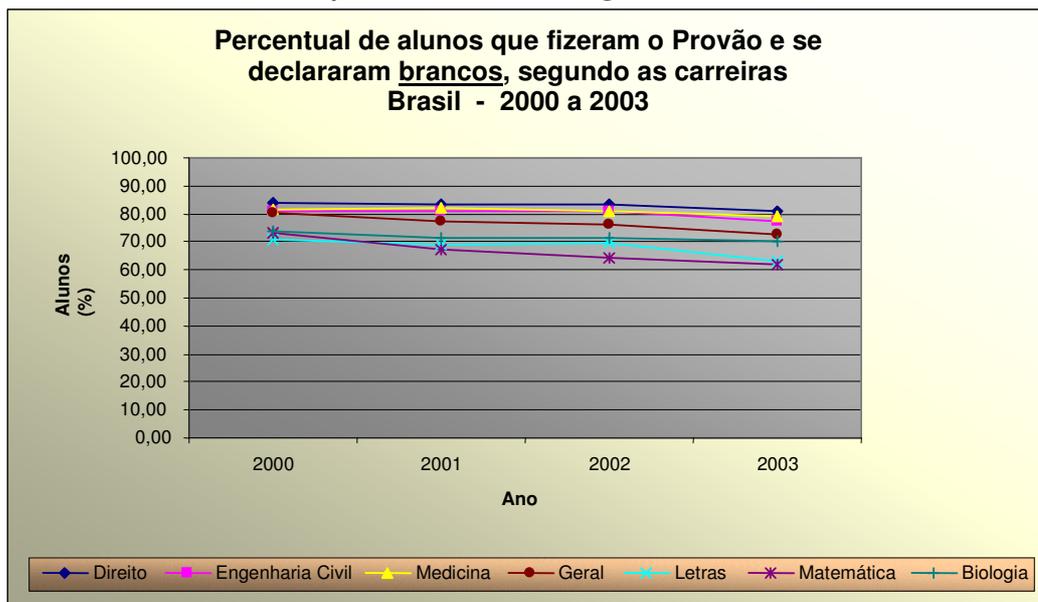
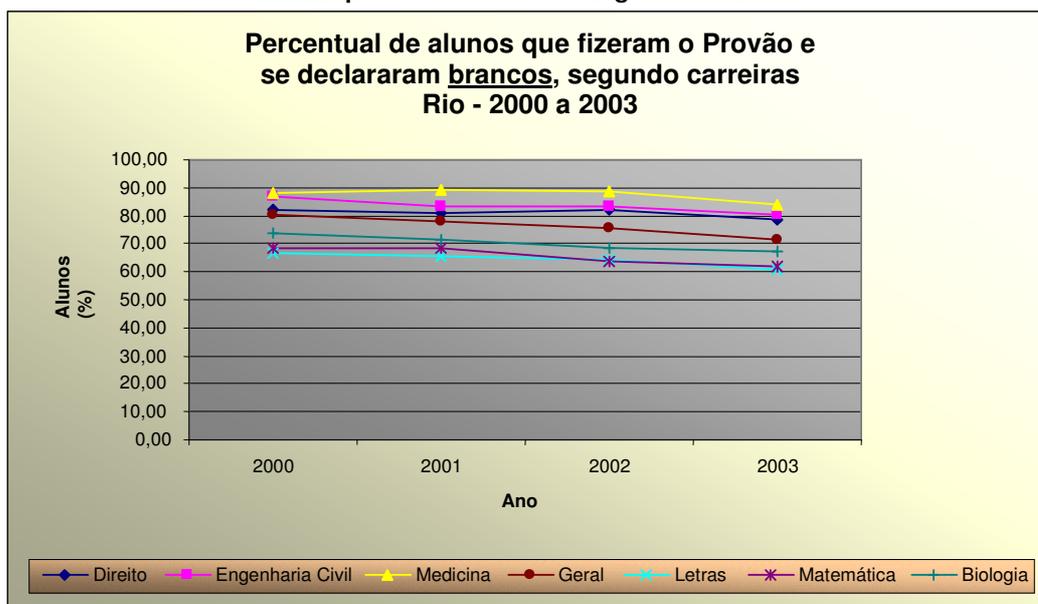


Gráfico 15: Brancos que fizeram o Provão segundo cursos – Rio 2000-2003



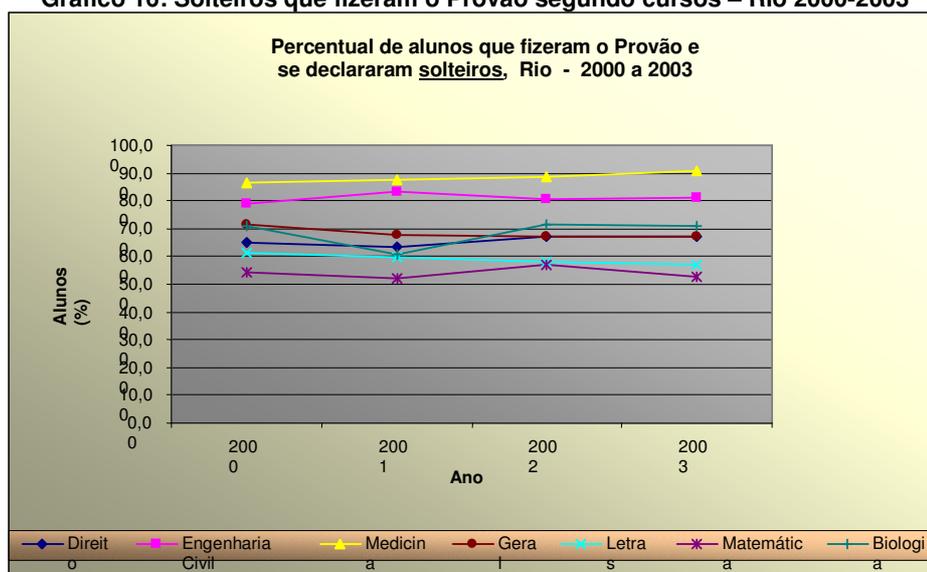
O ensino superior é um território branco. Em nenhum outro quesito há percentuais tão elevados de resposta, com tão pouca distinção no desenho das linhas, qualquer que seja a situação considerada: Brasil, Rio, setores público e privado, capital e interior, instituição universitária ou não. É clara também a proximidade entre os dois grupos e cursos. Contudo, é o único indicador onde se observa, em conjunto, uma ligeira tendência de decréscimo do indicador de elitização.

Há que se refletir sobre esse fato. Deve-se ponderar que a resposta à pergunta “Como você se considera?”, revela a subjetividade do aluno com relação ao tema. Em função de novos fatores culturais como os movimentos negros, a representação de cor/raça pode estar mudando, de forma a favorecer a assunção da condição de não-branco. No confronto dos resultados censitários de 1991 e 2000, diminuiu a proporção de pessoas que se declararam pardas e aumentou a de pretos, o que pode ser um indicativo de mudança nos padrões de identificação e de autoclassificação do brasileiro. Pelo Censo de 2000, a população que se declarou de cor preta aumentou quase duas vezes mais que a que se declarou branca e oito vezes mais que a parda¹³². Atualizando os dados, a Pnad 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) constatou que 1,34 milhão de pessoas a mais se auto-declararam de cor preta em 2006, em relação ao ano anterior. Os brasileiros que se declararam de cor preta eram 6,3% em 2005, e hoje representam 6,9% da população (IBGE, 2006).

b) Solteiros

Em 2000, 34% das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil era solteira e no Rio de Janeiro essa taxa era de 33,1% (IBGE, 2004a). Nos dois grupos por nós estudados essa taxa nunca é inferior a 50%, chegando a 70% no grupo de maior prestígio nos anos de 2002 e 2003. Em ambos, à exceção dos concluintes de Matemática, a condição de solteiro aumenta entre 2000 e 2003.

Gráfico 16: Solteiros que fizeram o Provão segundo cursos – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

¹³²Em 2000, pelas declarações fornecidas pela população do País, 91.298.042 (53,7%) consideraram-se brancos, 10.554.336 (6,2%) pretos, 761.583 (0,5%) amarelos, 65.318.092 (38,4%) pardos e 734.127 (0,4%) indígenas.

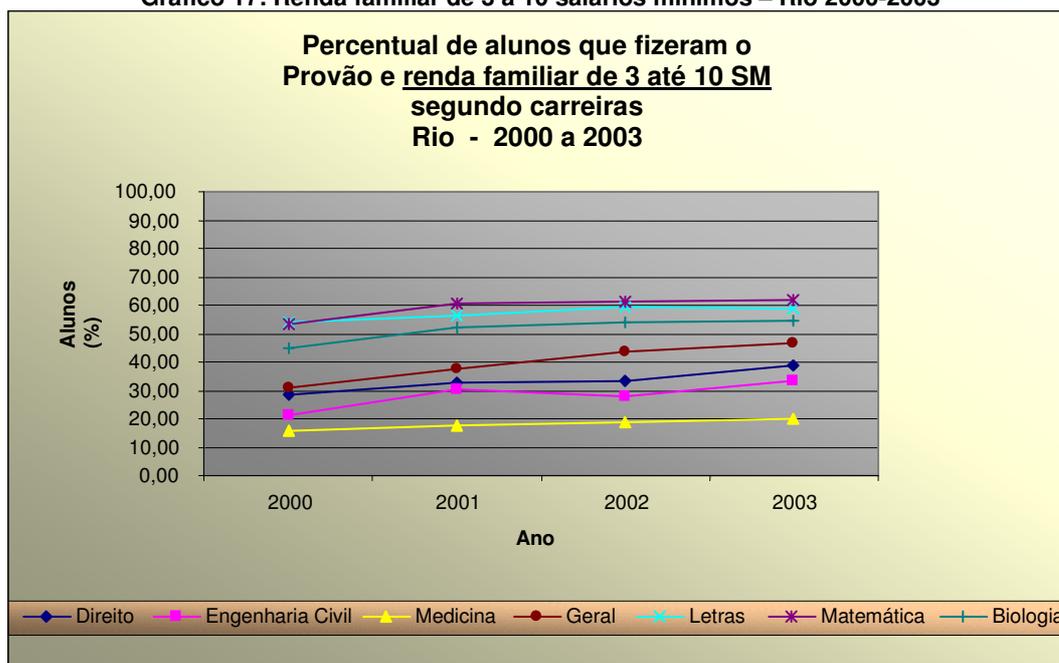
Sobre estado civil, é o segundo indicador com maior percentual de concluintes nessa condição, atrás de brancos. É também o indicador que conferiu mais estabilidade à linha Geral.

c) Renda

A Pesquisa de Orçamentos Familiares realizada entre julho de 2002 e julho de 2003 pelo IBGE aponta como rendimento médio mensal da família brasileira o valor de R\$ 1.789,66 (IBGE,2004b). Pois bem: em 2002 e 2003 este valor correspondia à faixa de 3 a 10 salários mínimos, a menos incursa nos cursos de maior prestígio. Inversamente, é a faixa onde encontraremos os maiores percentuais para os cursos de menor prestígio. Observamos também que em comparação com o Brasil, à exceção de Medicina, o Rio de Janeiro apresenta percentuais mais elevados de graduados nessa faixa de renda, tendendo todos eles a um suave aclave.

c.1) De 3 a 10 salários

Gráfico 17: Renda familiar de 3 a 10 salários mínimos – Rio 2000-2003

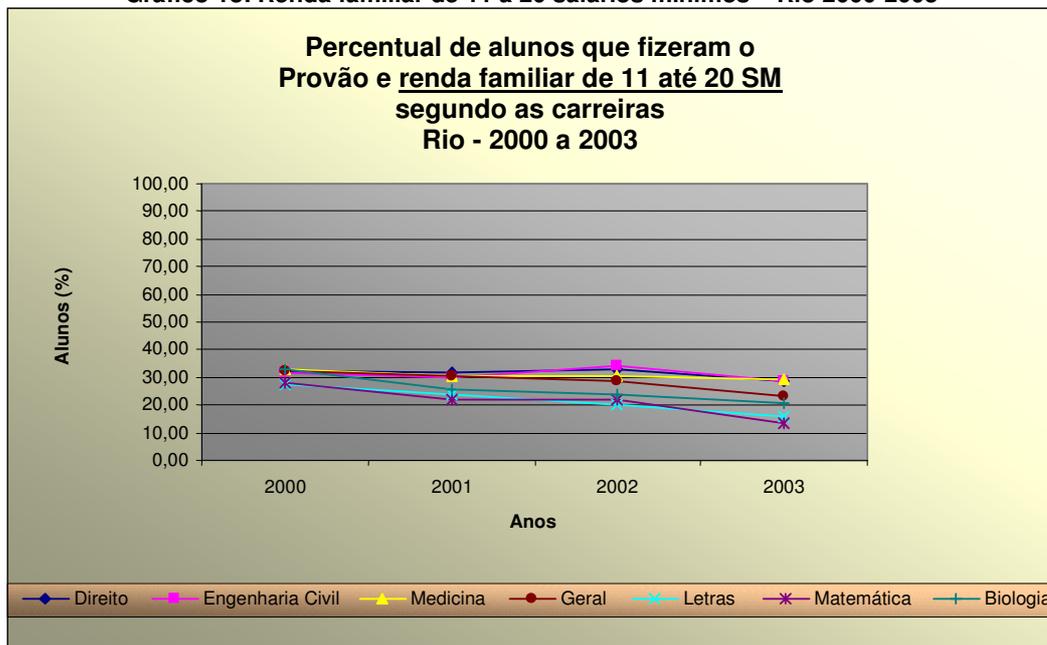


c.2) De 11 a 20 salários

Esta foi a situação onde houve menor amplitude de respostas entre os cursos, revelando uma confluência de estudantes de todos os cursos nessa faixa de renda, em percentuais aproximados. Essa distribuição é mais concentrada no Rio que no Brasil. Todavia, não são expressivos estes valores. Percebe-se estabilidade

para os cursos de alto prestígio e tendência de queda na linha Geral e nos cursos de menor prestígio.

Gráfico 18: Renda familiar de 11 a 20 salários mínimos – Rio 2000-2003

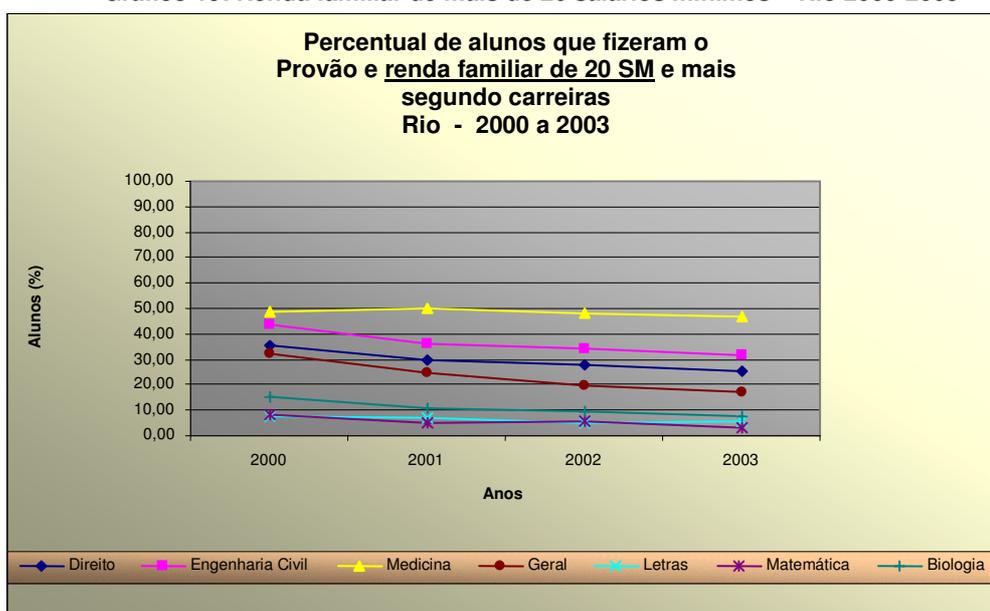


Fonte: Microdados Provão INEP

c.3) Mais de 20 salários

Nessa faixa de renda evidencia-se expressivo distanciamento dos dois grupos de cursos, concentrando mais concluintes do grupo de maior prestígio. Observa-se um suave declínio em todos os cursos, mais acentuado para Engenharia, Direito e Geral. Relembremos que a linha Geral expressa a entrada de novos cursos ano a ano.

Gráfico 19: Renda familiar de mais de 20 salários mínimos – Rio 2000-2003

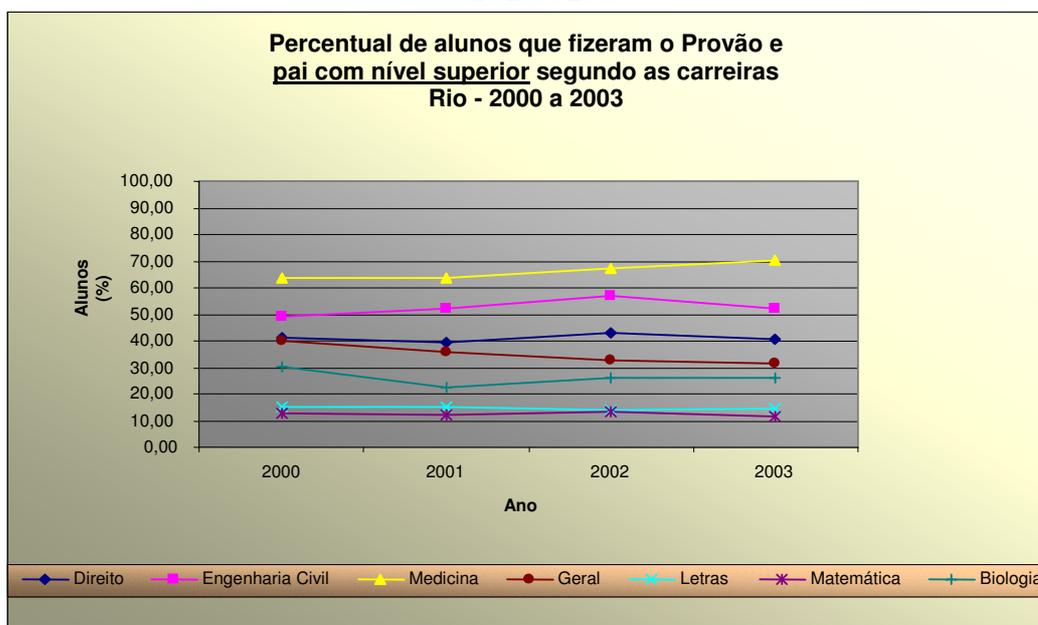


Fonte: Microdados Provão INEP

d) Pais com nível superior

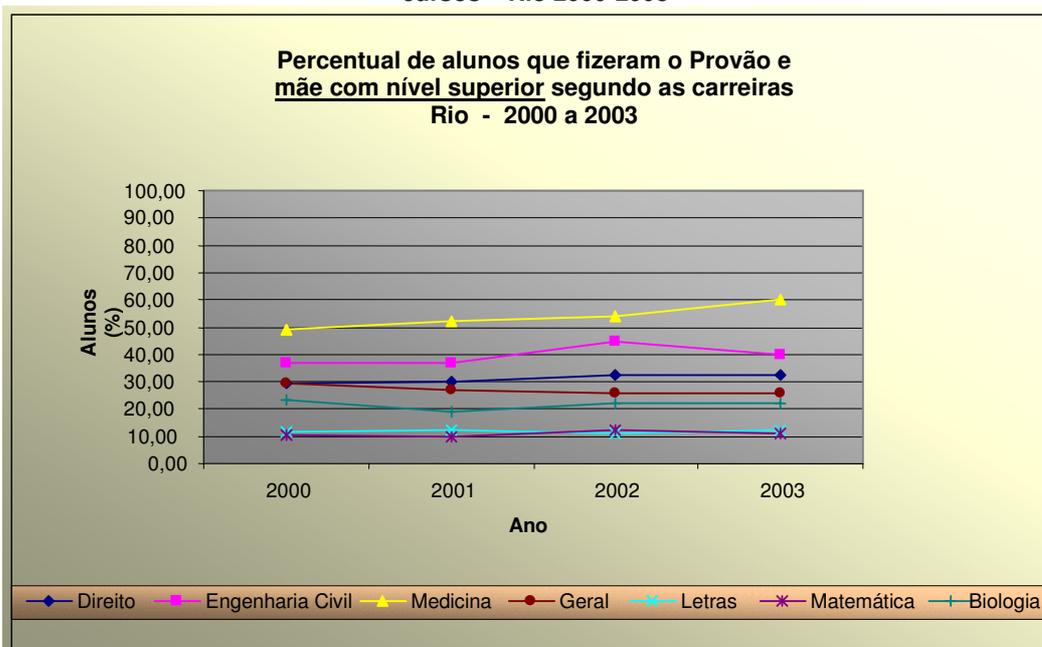
Em nosso país o percentual de diplomados no ensino superior em relação ao total da população é de 3,47%. Na população com mais de 25 anos 6,8% são titulados (DEMOCRATIZAÇÃO, 2005). No conjunto de pais e mães de nossos estudantes, entre 12 e 43% possuem tal título, acima dos números do Brasil.

Gráfico 20: Graduandos que fizeram o Provão com pai com ensino superior segundo cursos – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 21: Graduandos que fizeram o Provão com mãe com ensino superior segundo cursos – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

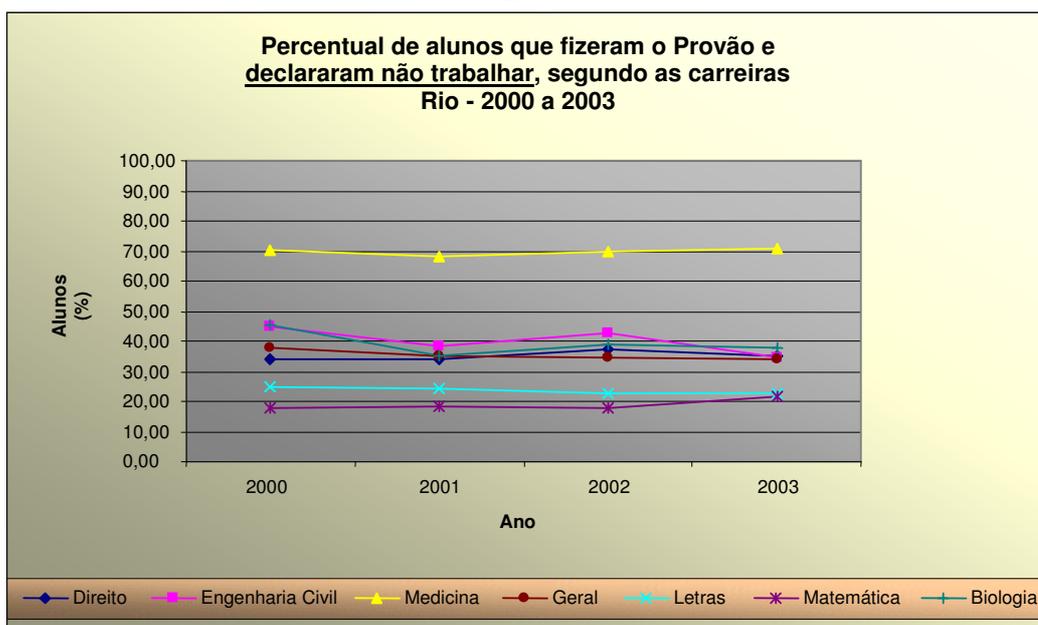
Com relação à escolaridade dos pais, dois outros pontos merecem destaque: o primeiro é que há mais pais do que mães com nível superior. Sabendo-se que estamos falando de uma geração atrás, explica-se o fato, pois a incidência masculina nas graduações era superior à masculina. Essa situação se modificou nos dias de hoje, verificando-se maioria feminina no ensino superior. Pelo Censo da Educação Superior de 2006, há cerca de 12% mais mulheres que homens no ensino superior. Em segundo lugar, verifica-se uma suave elevação do percentual de pais com curso superior em Medicina, Direito e Biologia. Porém, essa mudança não sugere necessariamente elitização do corpo discente, porque pode estar associada a uma elevação nacional da escolarização em anos recentes, aí refletida.

e) Não trabalha

Entre os jovens de 18 e 19 anos no Brasil, 27% só estudam. No grupo de 20 a 24 anos, o percentual dos que apenas estudam cai para 10,8% (IBGE, 2007), segundo a PNAD de 2006. No caso dos nossos estudantes, desconsiderando a idade, nos dois grupos os percentuais de não trabalho durante o curso superam esta estatística, variando entre 23 e 41%. E a presença dos que não trabalham aumenta no grupo de maior prestígio.

Nesse quesito se encontra o maior distanciamento entre cursos, mantendo-se quase numa reta perfeita a linha de Medicina, superior quase 30 pontos em relação ao próximo curso. Por outro lado, verifica-se aqui a única inversão da hierarquia entre cursos, quando Biologia assume valores mais elevados que Direito. Duas hipóteses para o fato, ambas relacionadas a traços peculiares dos próprios cursos: de um lado a característica de pesquisa da Biologia, que poderia encaminhar os estudantes à exclusividade acadêmica e de outro a elevada oferta de cursos de Direito no turno da noite, favorecendo a absorção de estudantes trabalhadores. Enquanto em Engenharia há declínio de não trabalhadores, em Matemática e Medicina há acréscimo. Nos demais cursos predomina estabilidade.

Gráfico 22: Graduandos que fizeram o Provão e não trabalham segundo cursos – Rio 2000-2003

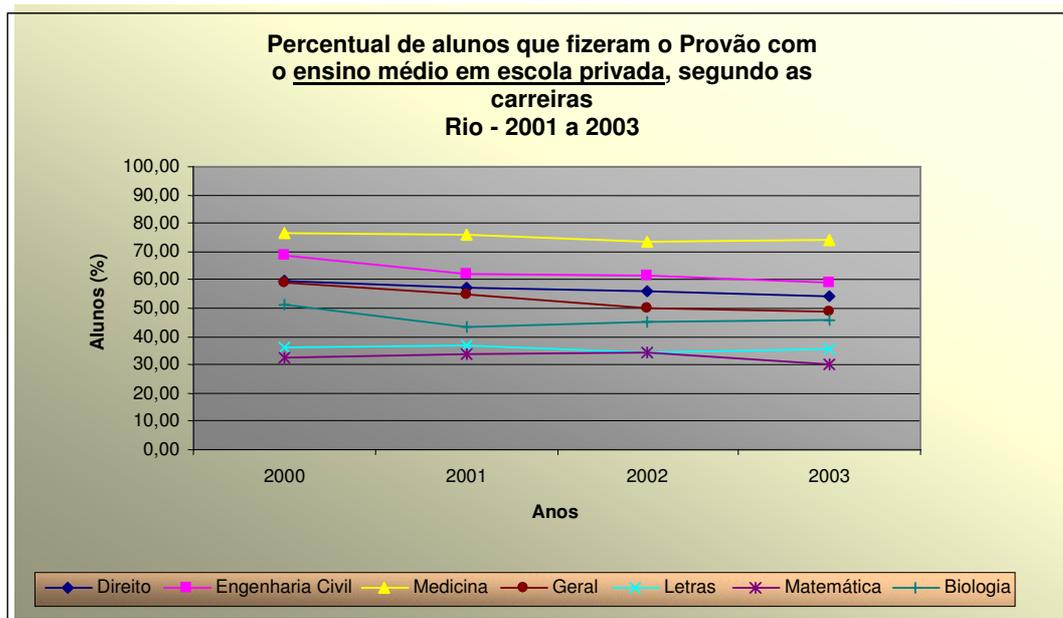


Fonte: Microdados Provão INEP

f) Ensino médio em escola privada

Quanto à situação de egresso da escola privada: segundo os dados do Censo Escolar da educação básica para 2005, no ensino médio 87,9% dos alunos matriculados estudam em estabelecimentos públicos. Em contrapartida, representam apenas 46,8% do total de matrículas nas Instituições de Educação Superior já avaliadas pelo ENADE. De maneira inversa, enquanto os alunos que cursam ensino médio privado representam 12,1% do universo de matrículas deste nível de ensino, quando chegam à educação superior, passam a ocupar 42,5% das matrículas nas instituições federais, 31,4% nas estaduais, 23,5% nas municipais e 34,9% nas IES privadas (INEP, 2006a). Observamos que especificando por cursos, e tendo sido considerada a opção mais radical – cursou o ensino médio **todo** em escola privada -, verificamos valores ainda mais elevados, mesmo nos cursos de baixo prestígio. Nos de prestígio mais elevado, são maioria incontestes. Os cursos de Engenharia e Matemática apresentaram uma tendência de redução de egressos de escola privada, bem como a linha do Geral, que acrescentava novos cursos à série.

Gráfico 23: Egressos do ensino médio privado que fizeram o Provão segundo cursos – Rio 2000-2003



Concluimos que de maneira geral, em todos os indicadores observa-se um padrão de estabilidade ao longo dos anos, ou seja: o esperado declínio das linhas é suave ou inexistente, mesmo no contexto de aumento de concluintes. A série mantém-se quase em linha reta. Tal configuração não nos autoriza a inferir nenhuma tendência importante de mudança do perfil socioeconômico no ensino superior, pelo menos até aqui. É certo que as carreiras de menor prestígio incluem um tipo de população que se aproxima um pouco mais da média da população brasileira, mas essa característica se cristaliza no tempo, sem alterações inclusivas espetaculares.

Sobre estes mecanismos, que retratam efeitos não desejados da expansão educacional (BOUDON,1999), estudos como os de Silva (2003) explicitam o padrão de “Desigualdade Maximamente Mantida (MMI)” no caso brasileiro:

quando o sistema educacional se expande, as desigualdades entre grupos sociais tendem a permanecer estáveis, e mesmo a se ampliarem, porque os grupos em vantagem estão em melhores condições de aproveitarem as novas posições abertas por esta expansão. Somente quando esses grupos em vantagem atingem seus níveis de saturação nas chances de completar uma dada transição educacional é que as desigualdades começam a declinar (SILVA, 2003, p. 131).

Com efeito, examinando a expansão educativa do Brasil nas transições escolares entre a 1^a, a 4^a e a 8^a séries nos anos de 1981, 1990 e 1999, Silva observou que os principais beneficiários foram os grupos já em situação de

relativa vantagem, como as jovens do sexo feminino e os residentes nas outras regiões que não a Nordeste. Seus estudos revelam ainda que o efeito das variáveis individuais e de origem social familiar (sexo, cor, idade, educação do chefe da família, renda familiar *per capita* etc)¹³³ declina ao longo da transição, **à exceção** do efeito renda familiar *per capita*, que cresce conforme se progride dentro do sistema escolar. Este padrão é explicável pela predominância do ensino pago nos níveis superiores do sistema educacional brasileiro. Assim, “é possível que grupos economicamente privilegiados mas que ainda não atingiram seu nível de saturação nestas transições sejam relativamente mais beneficiados pela expansão educacional nos níveis mais elevados do ensino” (SILVA, 2003, p. 132-3).

Acreditamos que fenômeno comparável pode ser observado no caso do Rio de Janeiro, quando se verificam compensações entre indicadores, como no caso da diminuição de brancos nos cursos de Direito e Matemática, acompanhada simultaneamente do aumento da proporção de graduandos não trabalhadores e filhos de pais com ensino superior. Vale dizer: mais não brancos podem estar concluindo curso superior nestas áreas, desde que reúnam outras condições ótimas para esta escolarização.

Sobretudo, entendemos que podemos vislumbrar neste processo o sentido das estratégias compensatórias vaticinado por Bourdieu. Afinal, mesmo em expansão, as fronteiras que delimitam o espaço de cursos mais prestigiosos continuam fechadas a novos perfis populacionais. Além disso, verificamos que os cursos que proporcionalmente aumentaram mais vagas são os menos prestigiados socialmente. Estaríamos testemunhando, assim - à brasileira (ou à fluminense) - mais um *round* na “luta contra a desclassificação”? (BOURDIEU, 2002).

Eis que entre os cursos estudados, além de se caracterizar claramente sua separação em dois grupos, internamente a eles se verifica uma persistente hierarquia interna, observável em quase todos os indicadores de elitização, excepcionando-se o curso de Biologia em alguns deles. Em ordem decrescente aparecem Medicina, Engenharia Civil, Direito, Geral, Biologia, Letras e Matemática. Ou seja: entre os cursos de maior prestígio Medicina é o mais elitizado e Direito o menos elitizado. E entre os de menor prestígio, Biologia é o mais elitizado e Matemática é o menos elitizado. Interessante atentar para que, no

¹³³ Através de regressão logística, apresenta coeficientes destas variáveis nos modelos de transição escolar para os anos de 1981, 1990 e 1999.

indicador “até 3 salários”, os cursos invertem de posição no gráfico como uma imagem no espelho. A ordem decrescente, então, vai de Matemática a Medicina. Chamaram nossa atenção alguns aspectos de cada curso, que passamos a sublinhar.

a) A blindagem da Medicina

É inconfundível e isolada a trajetória da Medicina, destacando-se dos outros cursos em qualquer filtro socioeconômico utilizado. Além disso, em qualquer nível de análise – Brasil, Rio, divisões público x privado e outras – resta patente a notável distância social entre este curso e os demais. Relembramos aqui a eficácia da atuação dos conselhos profissionais no controle da oferta nesse curso, bem como da resistência das escolas de Medicina federais em torno da política de cotas. É o caso da UFRJ, maior universidade federal do país (MEDICINA, 2004). O maior distanciamento dos demais cursos é observado na condição de não trabalho e o menor na condição de branco.

b) A sinuosa Engenharia

As linhas do curso de Engenharia produzem zig-zagues de difícil interpretação. Na linha Geral também se percebe esta tendência, mas sabemos que ela reflete uma entrada de novos cursos ano a ano. Podemos, no entanto, ressaltar que Engenharia foi um curso em que houve decréscimo de alunos na série estudada, o que pode estar refletindo na composição social do curso. Observemos, também, que neste período o curso não passava por uma boa fase em termos de mercado.

c) Direito: um curso ambivalente

Muitas vezes o curso de Direito se confunde com as linhas de Engenharia e Geral, mas mantém uma trajetória mais estável como na linha Geral. Outras vezes ultrapassa esta linha, alinhando-se com os cursos de menor prestígio, como no caso de não trabalho e solteiro para o Rio. Tratando-se de um curso submetido a controle profissional, não é de se estranhar as dificuldades desse controle, posto que este curso lida com uma população mais heterogênea do que no curso de Medicina, por exemplo. Talvez esse seja um componente da problemática dos exames da Ordem dos Advogados.

d) A Biologia e suas metamorfoses

Embora tendendo sempre a se posicionar como curso de menor prestígio, em alguns indicadores socioeconômicos o curso de Biologia transpõe a fronteira

entre os grupos e muda de lado. São eles a situação de não trabalho e o estado civil. Em outras situações, tangencia a linha Geral, como na escolaridade da mãe e ensino médio privado. Tantas fugas ao padrão sociológico dos cursos de menor prestígio revela que Biologia é um curso composto por estudantes de nível socioeconômico compatível com carreiras mais prestigiadas. No caso específico, a hipótese imediata é que a opção por esse curso seja secundária a uma opção por Medicina, não tendo o aluno obtido sucesso neste vestibular.

e) Matemática, um curso para casar

Predomina a situação de solteiro em todas as graduações por nós estudadas, mas entre os estudantes de Matemática a proporção de não solteiros é a maior. Como a média de idade dos concluintes de Matemática – 29,83 - é a mais elevada¹³⁴, acreditamos que tal índice de conjugalidade está relacionado ao fator idade. Podemos observar, também, que é o curso que produz o declive mais expressivo quanto ao indicador branco.

f) A estável Letras

É o curso que apresenta maior estabilidade nos indicadores, à exceção daquelas que se manifestaram como tendência geral de mudança: branco, de 3 a 10 salários, escolaridade de pais. Sua linha cruza com a de Matemática muitas vezes e naquelas em que a ultrapassa para baixo, fecha o extremo oposto das carreiras de forma tão estável quanto Medicina o abre na primeira linha.

Passamos a examinar, a seguir, como funcionam os indicadores socioeconômicos nas oposições destacadas no Rio de Janeiro.

5.2.1

As clivagens público x privado; universitário x não universitário e capital x interior

Realizamos análises em vários níveis de comparação, mas entendemos que devemos evitar o excesso de detalhamento e apresentamos apenas as tendências dominantes. Quanto ao comparativo com o Brasil, será acionado apenas para que os dados do Rio de Janeiro não fiquem desvinculados de qualquer relação, dado que nosso propósito não é explicar as distâncias entre o Rio e o Brasil e sim discutir a topografia socioeconômica dos concluintes do ensino superior em carreiras selecionadas neste Estado.

¹³⁴Média dos outros cursos: Medicina – 24,99, Engenharia – 26,47, Biologia – 27,00, Direito e Letras – 28,92. O menor desvio padrão ocorreu em Medicina e o maior em Direito.

a) Comparando os setores público e privado no Rio de Janeiro

Tal como para o Brasil, encontramos maior presença de indicadores de elitismo no setor público que no privado no Rio de Janeiro em todas as situações examinadas, como segue.

Gráfico 24: Alunos que fizeram o Provão em instituições públicas – Rio 2000-2003

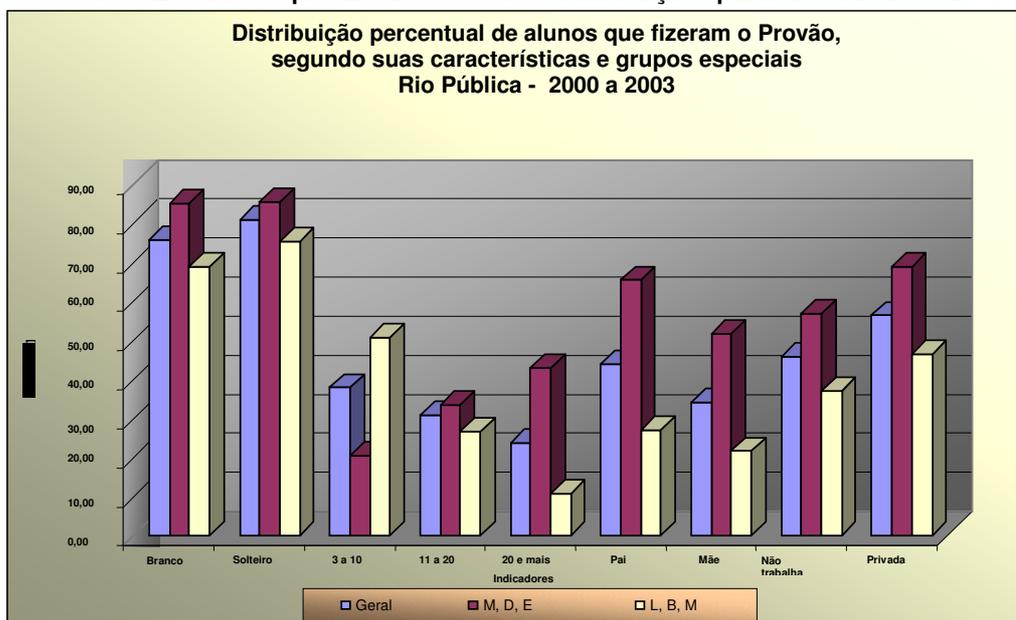
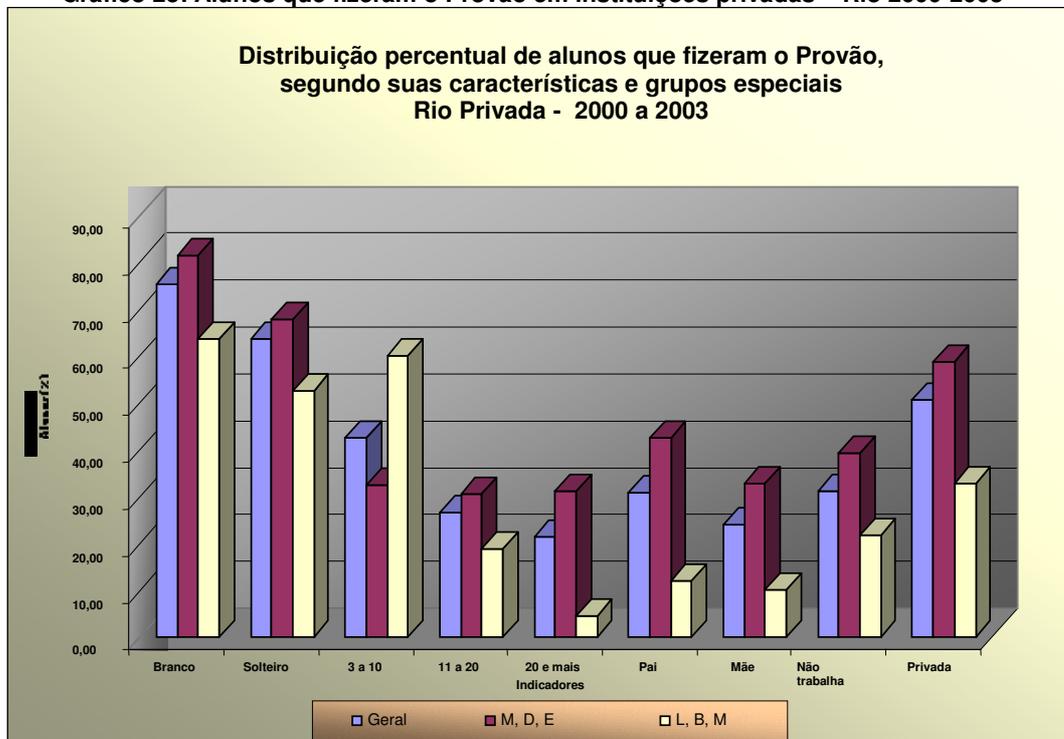


Gráfico 25: Alunos que fizeram o Provão em instituições privadas – Rio 2000-2003



Para além dos indicadores em separado, ensaiamos ainda um agrupamento de indicadores, como mais um filtro para proceder a esta análise: a) indicadores econômicos (renda), b) de escolarização (ensino médio privado e título superior dos pais) e c) condições ótimas para estudo (não trabalho e solteiro). Associamos a estas a condição de branco, pela sua frequência incontestável nas hostes do ensino superior, sugerindo uma característica social importante no processo.

Nesse sentido, o que podemos observar? No Rio de Janeiro os estudantes de Medicina, Engenharia, Direito, Biologia, Letras e Matemática do setor público reúnem melhores condições de estudo nos três sentidos: econômico, por escolarização e condições pessoais para estudo do que os do setor privado. Assim, torna-se compreensível a percepção popular de que as escolas públicas sejam para privilegiados, dado que eles são de fato maioria principalmente nos cursos mais prestigiosos, os quais se projetam como referência social. Este achado corrobora a visão de Sampaio (2000), para quem no Brasil ocorre uma divisão complementar de funções entre os setores público e privado no ensino superior, cabendo ao último, pelo processo de massificação operado no seu interior, o papel de garantidor da possibilidade do setor público manter-se com padrão de elite. Em suas palavras:

Em suma, somente quando o ensino superior privado volta-se para o atendimento da demanda de massa é que ele estabelece uma relação complementar ao setor público, permitindo que este se mantenha mais restritivo. Curiosamente também é a partir desse momento que ambos os setores passam a ter demarcação simbólica mais rígida e que o setor privado se torna o “outro” do setor público (SAMPAIO, 2000, p. 369).

Procedemos agora à análise comparativa dos indicadores e dos cursos nos setores público e privado, destacando aspectos que sobressaíram e inserindo alguns gráficos ilustrativos. Inicialmente destacamos que a posição dos cursos, o sentido das retas e as proporções das variáveis nestas oposições são bastante semelhantes ao gráfico geral do Rio de Janeiro.

- Não identificamos, como em outros trabalhos foi sugerido, maior presença de **negros** nas instituições públicas (RELATÓRIO, 2003)¹³⁵. Os percentuais são equivalentes e nos cursos de menor prestígio das instituições públicas há mais brancos que nas instituições privadas. O mesmo ocorre em relação ao trabalho “Mapa da cor no ensino superior brasileiro” (PETRUCCELLI, 2004). Ao

¹³⁵No setor privado, 80,7% dos estudantes se definem como brancos, enquanto no setor público são 67,1%, foi o achado de Schwartzman sobre a PNAD de 2001.

contrário do que aponta para “pessoas que freqüentam o ensino superior por tipo de ensino – público ou privado – segundo cor ou raça” para o Brasil no ano de 2000, na nossa população há mais brancos no setor público do que no privado. Acreditamos que esta diferença pode ser explicada pelo fato de que nossa base está especificada por cursos no conjunto de quatro anos e se refere a concluintes e não a matriculados nas IES. Nesse sentido, reforçamos a importância de se proceder a estudos sobre essas realidades complementares: a de matriculados e a de concluintes e sobre o conjunto de estudantes e sobre cursos específicos. Mais particularmente, acompanhar a distância entre matriculados e concluintes no tocante a vários indicadores, se não quisermos ter uma imagem ficcional sobre o ensino superior no Brasil.

Na direção de nossa preocupação concluem os autores de “Equidade no ensino superior brasileiro”, sobre os concluintes do Provão de 1999. Após identificar a maior presença de negros e pardos nas universidades públicas, os autores questionam: “até que ponto esses resultados estariam realmente refletindo a existência de uma menor discriminação racial nas universidades públicas ou, ao contrário, seriam reflexo da formação da população em termos raciais nas diferentes regiões geográficas?” (SAMPAIO, LIMONGI e TORRES, 2000, p. 25). Para contribuir na elucidação de dúvidas como essa é que se realizam estudos mais recortados, justamente nossa proposta.

Nossos resultados se compatibilizam, entretanto, com achados mais recentes (AVANÇO, 2006): desde 2001, parcela de negros e pardos na rede privada subiu 223%; na universidade pública, o aumento foi de 140%. Essa diferença é atribuída por especialistas ao efeito do ProUni na mudança de composição racial dos alunos no ensino superior privado.

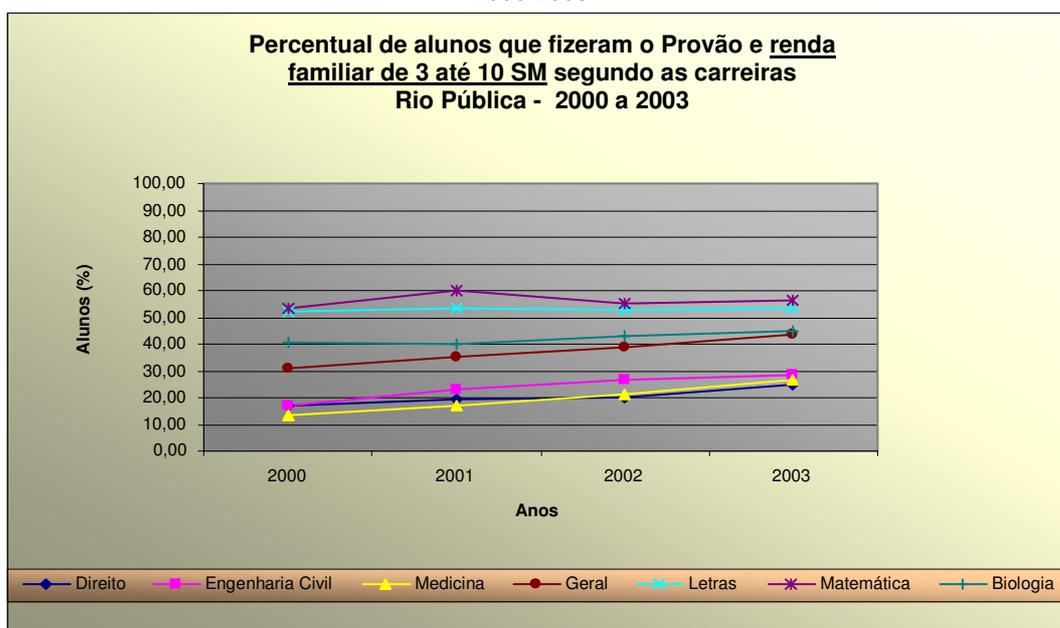
- Com relação a estado civil, os concluintes do ensino superior público se alinham em bloco na condição de **solteiros**, pouco se diferenciando quanto a cursos. Ressaltamos que essa configuração difere de todas as outras: Brasil geral, oposições internas, Rio geral e oposições. O mesmo não ocorre nas instituições privadas, onde se observa uma distribuição típica: os solteiros são mais encontrados nos cursos de maior prestígio, seguindo a ordem hierárquica convencional.
- Há mais concluintes na faixa de renda de **3 a 10 salários** no setor privado que no público. Direito, Engenharia e Geral se agrupam logo acima de Medicina e

os demais se confundem no extremo superior. Esta situação também foi encontrada em trabalho realizado sobre estudantes de graduação no Rio Grande do Sul, onde emergiu uma proporção ligeiramente superior de estudantes provenientes de famílias com renda mais baixa nas IES privadas (MORETTO, 2006, p. 251). Mas diferem dos dados apurados pelo trabalho de Schwartzman sobre a PNAD de 2001:

metade dos estudantes das escolas privadas fazem parte dos 10% mais ricos da população (...); no setor público, só 34,4% têm essa renda.(...) no outro extremo, 11,7% dos alunos do setor público vêm da metade mais pobre da sociedade enquanto a proporção deste grupo no setor privado é de 5,4% (RICOS, 2003).

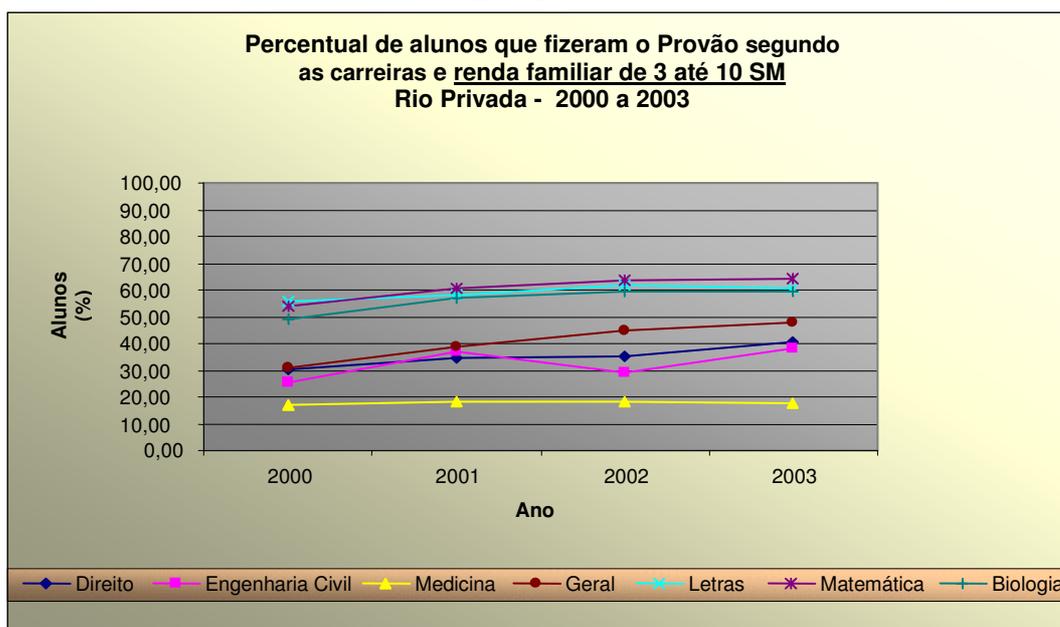
Acreditamos que aqui, tanto quanto para o indicador “branco”, o recorte específico de nosso trabalho pode explicar as diferenças encontradas.

Gráfico 26: Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários em instituições públicas – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 27: Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários em instituições privadas – Rio 2000-2003

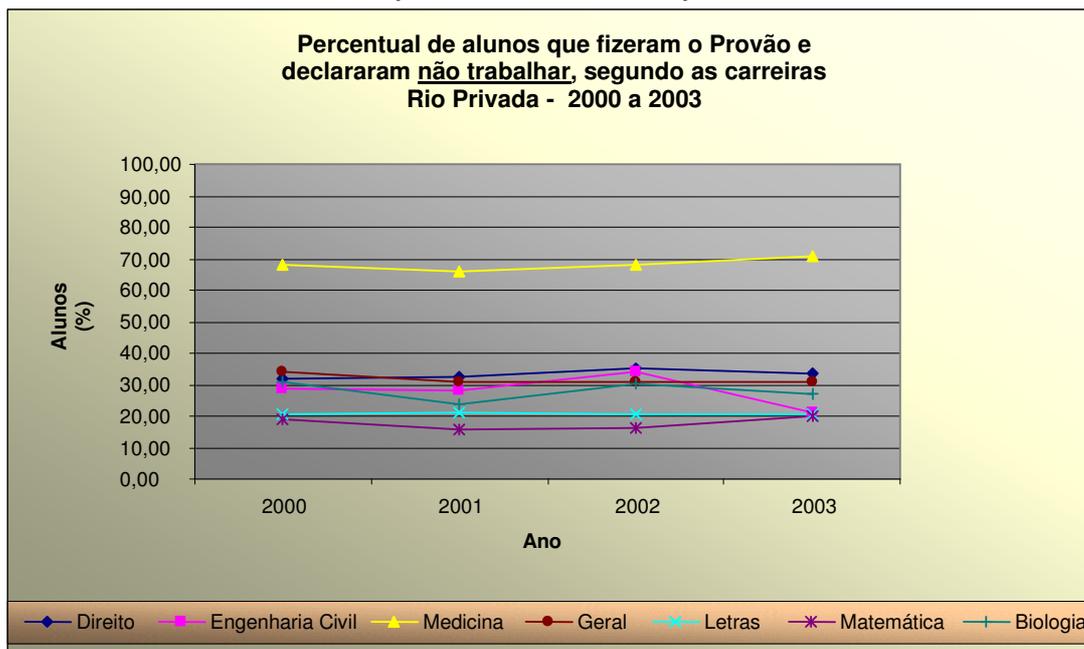


Fonte: Microdados Provão INEP

- Entre **11 e 20 salários** há mais concluintes do setor público, mas a conformação das linhas entre os setores é muito semelhante: os cursos se comprimem numa estreita faixa e há uma tendência de queda no indicador. Na faixa de mais de 20 salários, embora se encontrem maiores percentuais entre os cursos de menor prestígio no setor público, surge uma tendência de queda, que é comum com o setor privado em todos os cursos, menos no de Medicina.
- A proporção de **pais e mães com nível superior** é consideravelmente maior nas instituições públicas em todos os cursos.
- Há mais **trabalhadores** nas instituições privadas do que nas públicas em todos os cursos¹³⁶, com forte distanciamento entre a posição dos concluintes de Medicina em relação aos demais: em todos os outros cursos o percentual de não trabalhadores é no máximo de 33%, contra cerca de 70% em Medicina. Nestas instituições Engenharia se junta aos cursos de menor prestígio, restando abaixo da linha Geral. Já nas instituições públicas a situação de não trabalho dos cursos se distribui pelo gráfico, diminuindo bastante o intervalo entre todos os cursos e Geral em relação à Medicina – excetuando-se Matemática e Letras.

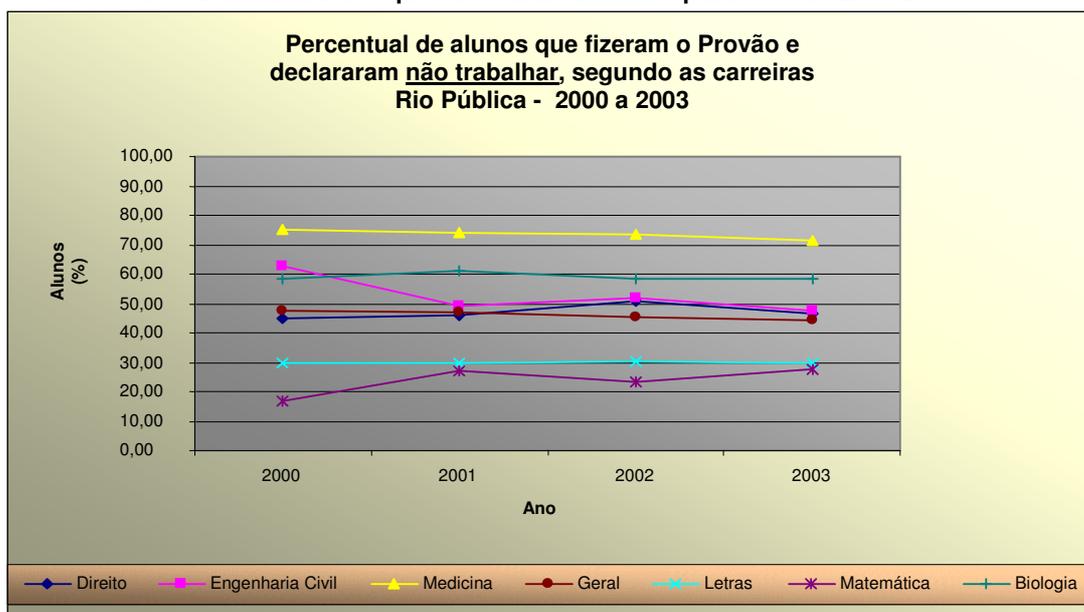
¹³⁶Esse resultado foi confirmado para ingressantes e concluintes no ENADE 2004. Disponível em http://www.inep.gov.br/superior/enade/2004/resumo_tecnico.htm. Acesso em 21 abr. 2007. Também no artigo “Calouro de particular trabalha mais”, da **Folha de São Paulo** de 30 jun. 2005, p. C4.

Gráfico 28: Graduandos que não trabalham: setor privado – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 29: Graduandos que não trabalham: setor público – Rio 2000-2003



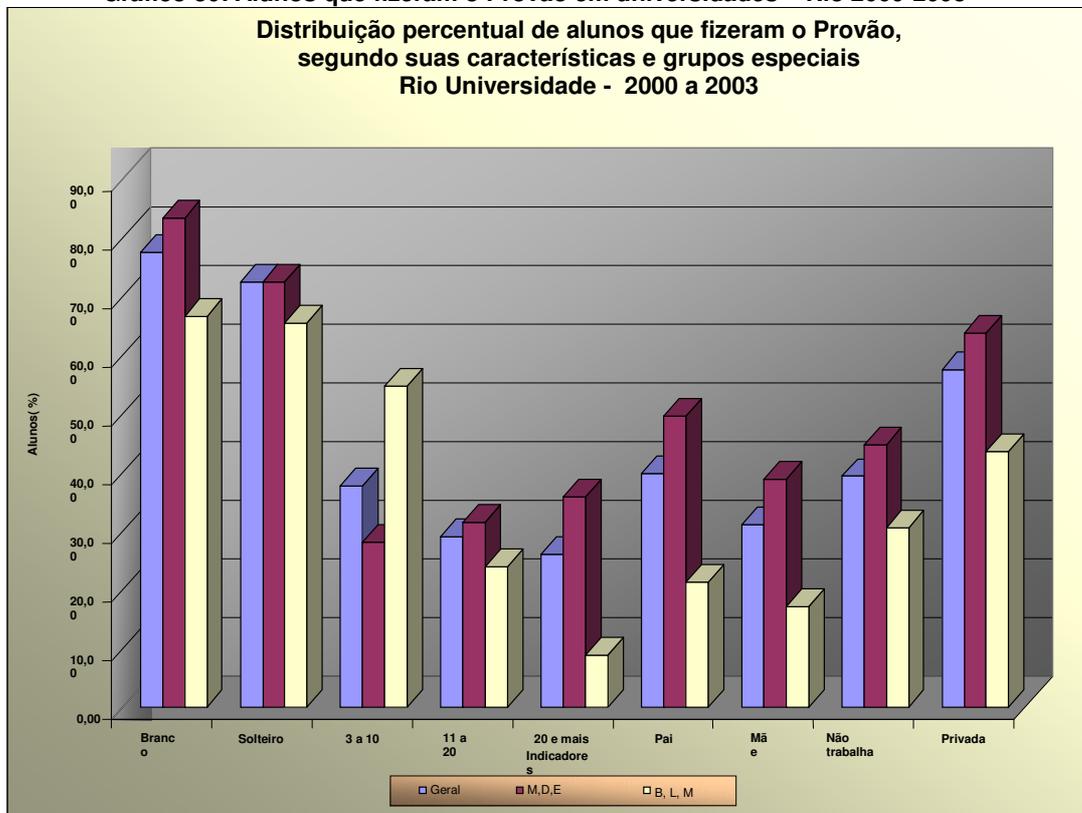
Fonte: Microdados Provão INEP

- Mais claramente que no caso geral do Rio de Janeiro, nas instituições públicas o curso de **Biologia** tende a se comportar como um curso de elite. Isto ocorre principalmente quanto ao ensino médio cursado em escola privada, estado civil solteiro e na situação de não trabalho. Em outros casos, como branco e titulação superior dos pais, o curso de Biologia tangencia a linha Geral.

b) Comparando os setores universitário e não universitário no Rio de Janeiro

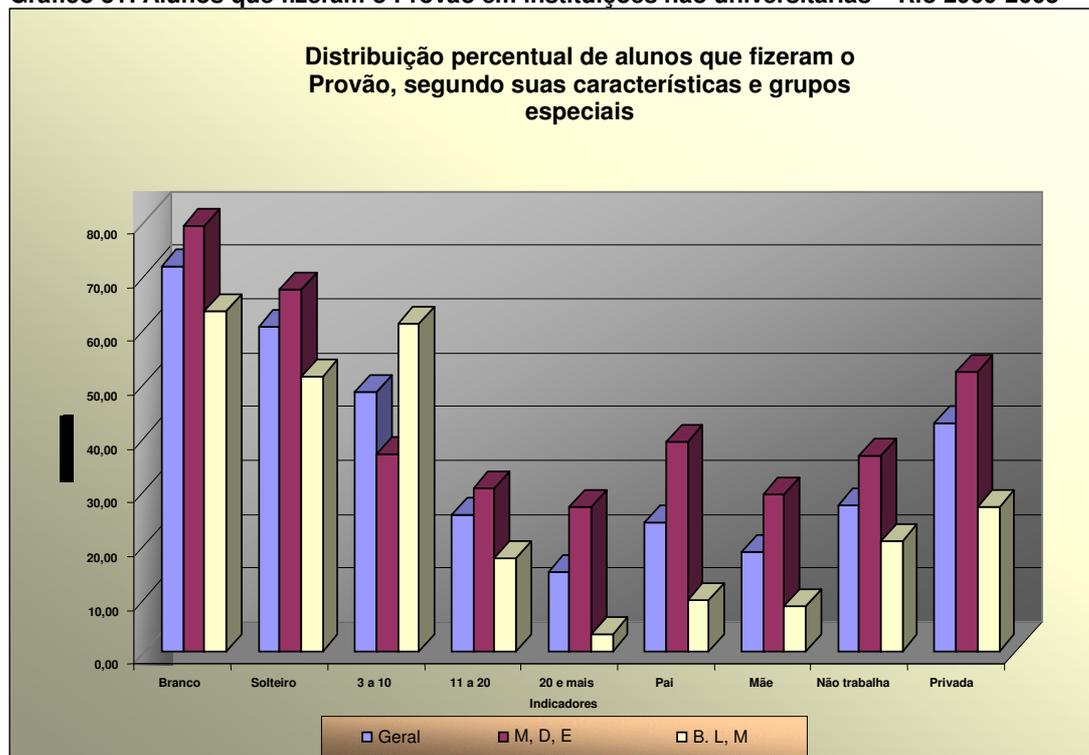
Retratamos agora a conformação dos concluintes do Rio segundo a organização acadêmica:

Gráfico 30: Alunos que fizeram o Provão em universidades – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 31: Alunos que fizeram o Provão em instituições não universitárias – Rio 2000-2003

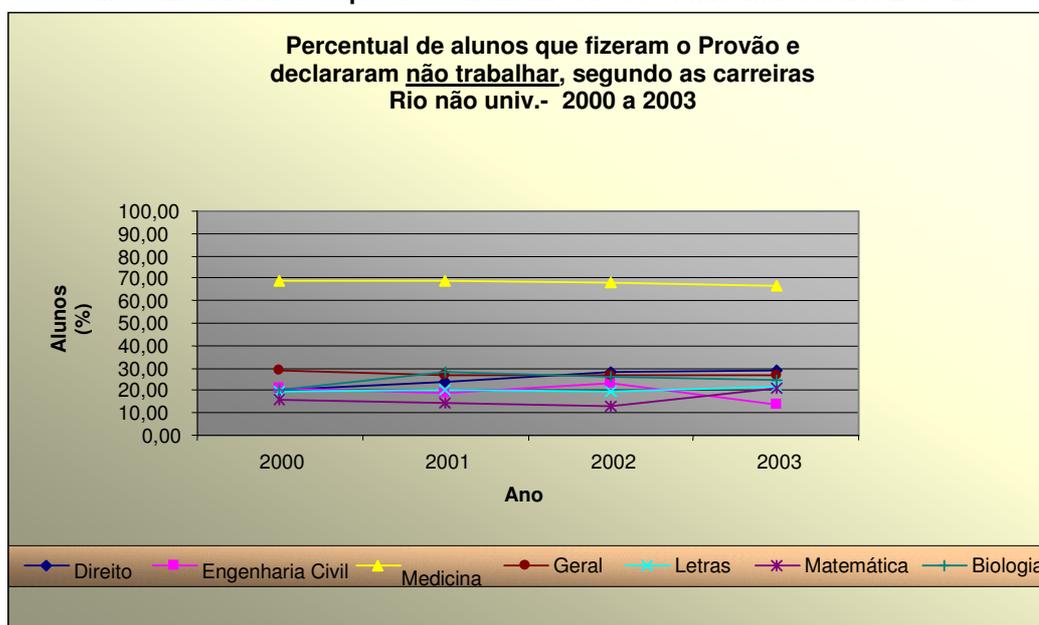


Fonte: Microdados Provão INEP

À semelhança do que ocorre na cisão público x privado, as instituições universitárias revelam concluintes com perfil mais elitizados que as instituições não universitárias. Igualmente, a variável onde encontramos maiores percentuais de resposta para não universitários é na faixa de renda de 3 a 10 salários. E analisando por grupos de indicadores, observaremos, à semelhança da situação de público x privado, a primazia das condições do setor universitário. Devemos, no entanto, marcar algumas peculiaridades da oposição universidade x não universidade:

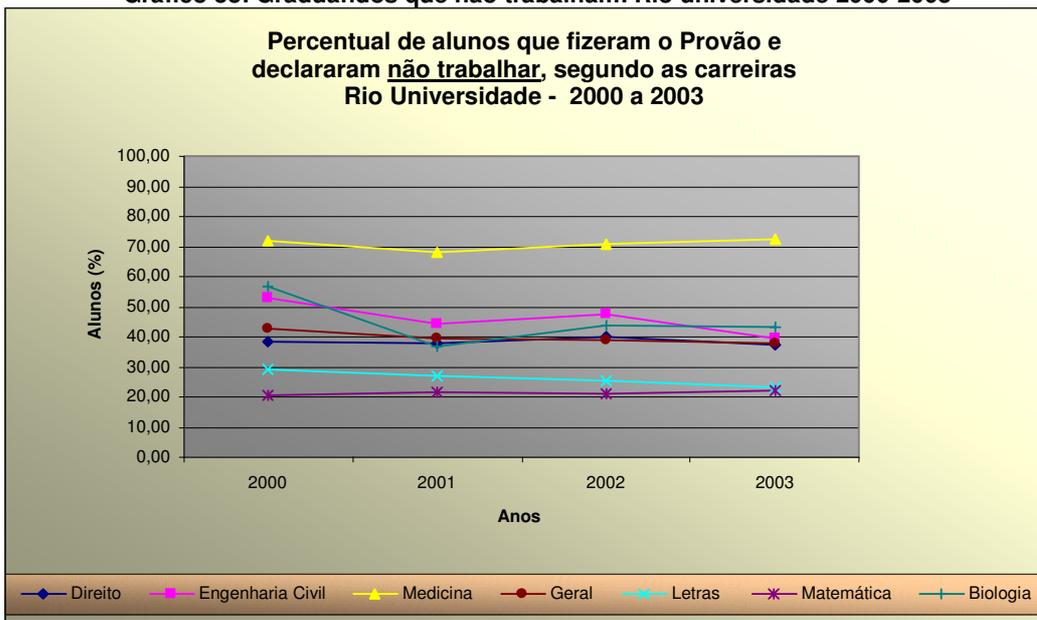
- O curso de **Medicina** na situação das instituições não universitárias vai se distanciar sobremaneira dos demais, reforçando ainda mais seu elitismo. Configuram as maiores amplitudes qualquer que seja o indicador considerado, exceto na faixa de renda de 11 a 20 salários, que como temos visto, revela o indicador mais comprimido. Esse distanciamento ocorre não exatamente porque o curso de Medicina assuma valores muito elevados comparando-se ao setor universitário, mas porque os outros cursos das instituições não universitárias apresentam valores muito inferiores, qualquer que seja o indicador examinado. Ilustramos com a situação de trabalho:

Gráfico 32: Graduandos que não trabalham - Rio setor não universitário 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 33: Graduandos que não trabalham: Rio universidade 2000-2003

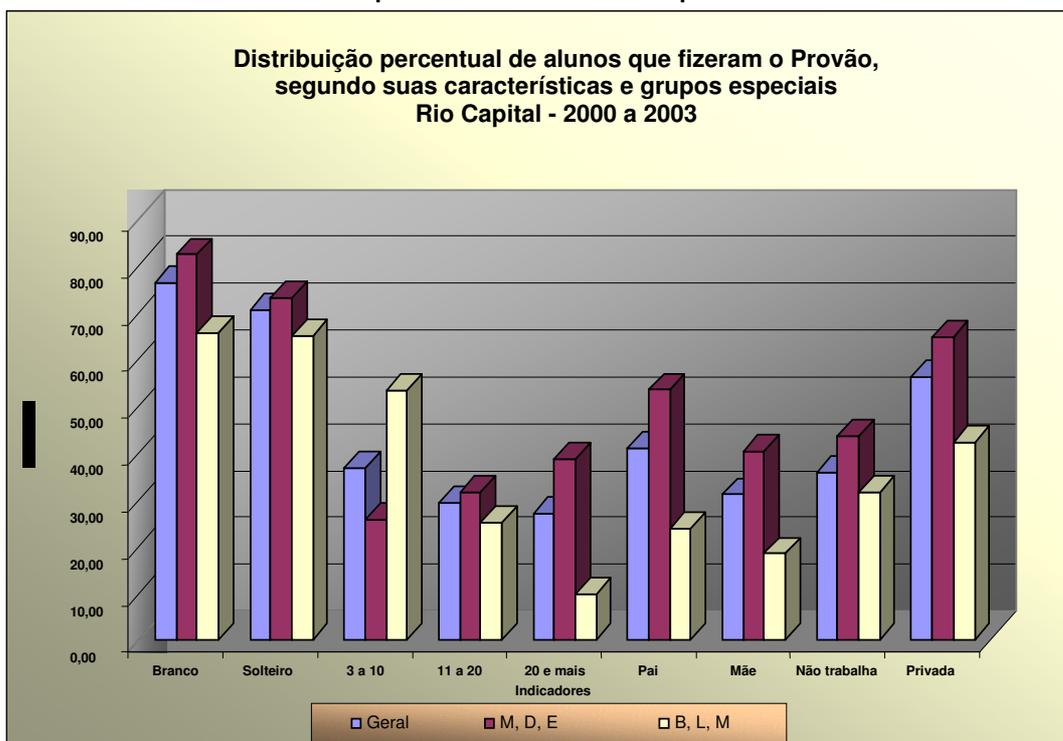


Fonte: Microdados Provão INEP

c) Comparando capital e interior no Rio de Janeiro

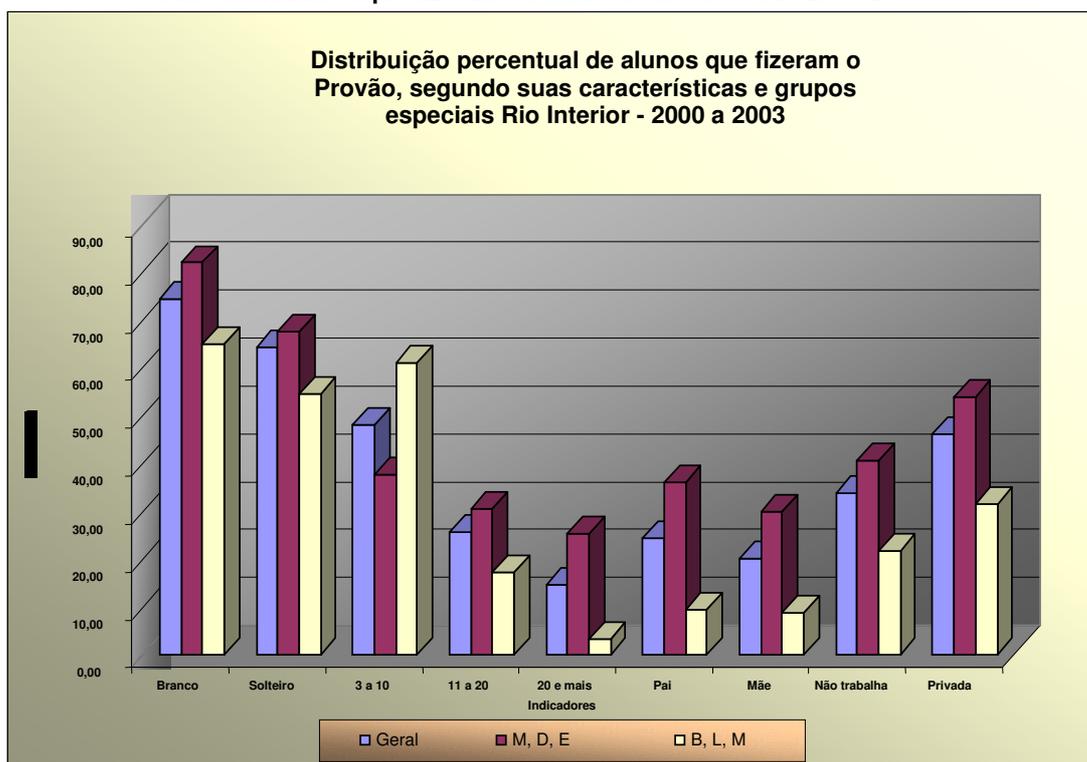
Vejamos como se constituiu o relevo dos dois grupos na capital e no interior do Rio de Janeiro:

Gráfico 34: Alunos que fizeram o Provão na capital – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 35: Alunos que fizeram o Provão no interior – Rio 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

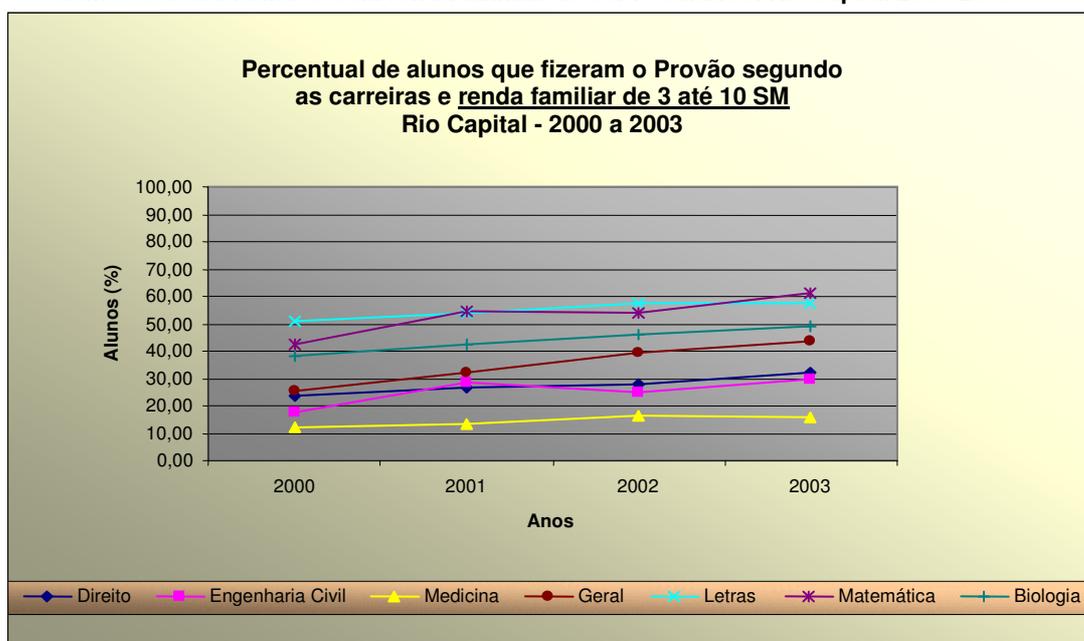
Da mesma forma que nas disjuntivas público x privado e universitário x não universitário, se analisarmos por agrupamento de indicadores - de renda; de escolarização (ensino médio privado e título superior dos pais) e condições especiais para estudo (não trabalho e solteiro) -, verificaremos que os dois grupos de cursos na capital do Rio de Janeiro espelham as melhores condições para o empreendimento da escolarização.

Nesta comparação, apenas num indicador o interior do Rio de Janeiro supera a capital: de 3 a 10 salários para os dois grupos e Geral, revelando, quanto aos outros indicadores, condições sociais favorecidas da capital. E isso sucede mesmo considerando-se que a oferta de cursos no interior ocorre majoritariamente em municípios com as mais altas taxas de IDH do Estado (PNUD, 2006). Analisando os cursos por indicadores, destacamos:

- Os gráficos da **capital** se assemelham mais ao geral do Rio do que o do interior, talvez como expressão do maior quantitativo de alunos existente na capital.
- Além de haver menos **solteiros** no interior, a tendência de diminuição não é tão marcante quanto na capital. Além disso, os estudantes de Letras vêm se somar aos de Matemática na menor tendência ao celibato.

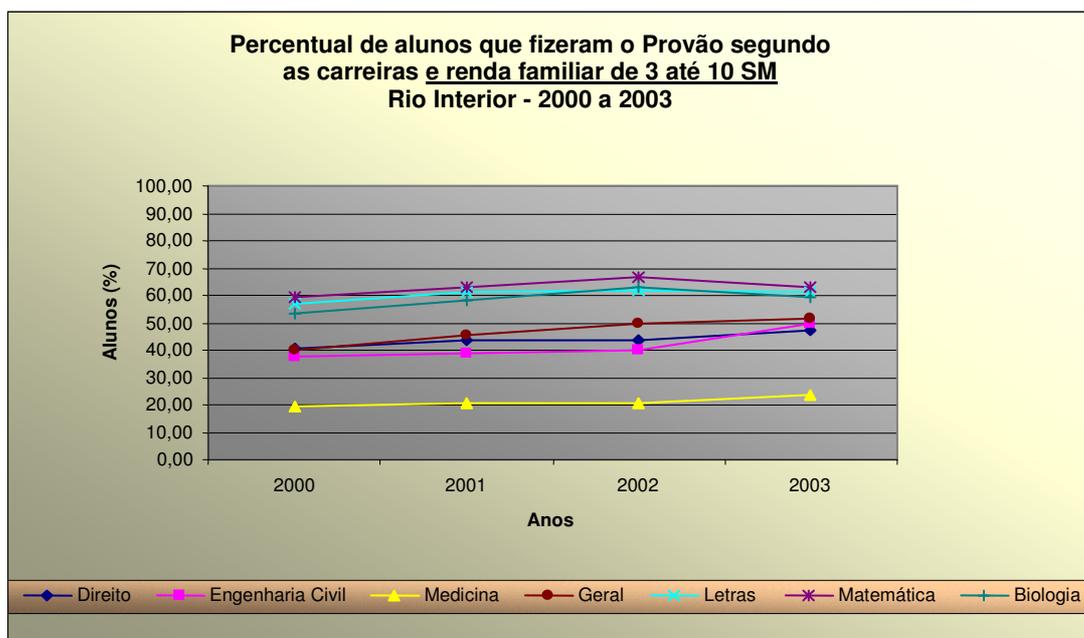
- A estrutura e o volume da distribuição de renda de **3 a 10 salários** se modifica bastante entre capital e interior. Observamos que no interior, excetuando-se Medicina, temos um percentual mais expressivo de concluintes nessa faixa de renda em todos os cursos. Na capital, a distribuição varia tipicamente conforme o prestígio dos cursos. Senão, vejamos:

Gráfico 36: Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários: Rio capital 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

Gráfico 37: Graduandos com renda familiar de 3 a 10 salários: Rio interior 2000-2003



Fonte: Microdados Provão INEP

- Em relação às outras faixas de renda, encontraremos mais concluintes entre **11 e 20 SM** no interior do Estado que na capital, e de forma melhor distribuída entre os cursos. Já o percentual de concluintes cuja renda familiar supera **20 SM** no interior do Rio é não somente inferior ao da capital como do interior do Brasil, em todos os cursos.
- Embora haja menos **pais e mães com ensino superior** no interior que na capital, o quantitativo de pais e mães dos cursos de menor prestígio e Geral no interior são muito semelhantes. Nos cursos de maior prestígio, o quantitativo de pais supera o de mães tanto no interior quanto na capital.
- Na capital encontramos maior grau de elitização do que no interior em todas as situações examinadas, mas sobressaem os indicadores de egresso do **ensino médio privado** e titulação superior dos pais. Quanto ao primeiro, exames do ensino básico nacional têm destacado a qualidade do ensino público no interior. Este fator pode contribuir para o quantitativo de egressos do ensino médio privado no interior e relativizar essa condição como de inferioridade.
- Com relação à condição de **trabalho**, o curso de Biologia vai se comportar tipicamente no interior, ou seja, alinhado a Letras e Matemática. Por outro lado, o curso de Direito vai se distanciar de seus pares incluindo mais graduados trabalhadores, talvez pela elevada oferta de cursos noturnos.

Concluindo, as análises assim particularizadas revelaram uma dicotomia entre as condições sociais dos concluintes do setor público comparado ao privado, do universitário comparado ao não universitário e da capital em relação ao interior. Verificamos a superioridade destas condições dentro do setor público, universitário e da capital. São também estes os setores que se batem pela manutenção da sua primazia no sistema. As vozes que se levantam nessa defesa veiculam, consciente ou inconscientemente, um ponto de vista baseado numa hegemonia social. Estaríamos, por conseguinte, diante de um outro traço da “luta contra a desclassificação” social?

Realizada uma avaliação sobre a composição social dos cursos, passamos em seguida à discussão sobre seus resultados acadêmicos no Estado do Rio de Janeiro, parte integrante das discussões sobre o processo de democratização.

5.3

Oferta e resultado acadêmico dos cursos analisados no Rio de Janeiro

Preliminarmente verificamos como se distribuem instituições, cursos¹³⁷ e concluintes no Brasil e no Rio de Janeiro, no total das carreiras e nas selecionadas. Nessa apreciação especificamos a distribuição entre os setores público e privado, universitário e não universitário e capital e interior, tomando como base o ano de 2003, que finaliza nossa série. Em seguida nos deteremos na análise da distribuição dos conceitos por curso, nestes pares de opostos.

5.3.1

Oferta e resultados acadêmicos segundo as clivagens

a) Oferta pública e privada

Em relação à divisão público-privado, é majoritária a presença do setor privado sobre o público no quantitativo de instituições, cursos e concluintes, conforme tabela a seguir.

Tabela 15: Brasil – Percentual de instituições, cursos e concluintes - todas as carreiras

ANO	INSTITUIÇÃO		CURSO		CONCLUINTE	
	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.
2003	12%	89%	33%	67%	32%	68%

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Censo da Educação Superior 2003. Elaborada pela autora

Mas como ficaria essa distribuição considerando as carreiras em separado no Brasil?

Tabela 16: Brasil – Percentual de instituições, cursos e concluintes em carreiras selecionadas

ANO	INSTITUIÇÃO		CURSO		CONCLUINTE	
	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.
2003						
MEDICINA	56%	44%	55%	45%	58%	42%
ENGENHARIA	44%	56%	46%	54%	50%	50%
DIREITO	33%	67%	26%	74%	17%	83%
BIOLOGIA	37%	63%	47%	53%	49%	51%
LETRAS	27%	73%	42%	58%	44%	56%
MATEMÁTICA	36%	64%	51%	49%	50%	50%

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Censo da Educação Superior 2003. Elaborada pela autora

¹³⁷A categoria curso significa aqui cada graduação oferecida pelas várias instituições. Uma mesma instituição pode oferecer mais de um curso em diferentes municípios. Nossa unidade de análise passa a ser curso e não instituição, pois apenas desta forma captamos as peculiaridades da oposição capital x interior.

Observamos agora uma situação diferente. A presença do setor público aumenta em relação ao geral do Brasil em todas as situações, à exceção dos cursos e concluintes de Direito. No caso do curso de Medicina, a equação até mesmo se inverte, posto que a presença do setor público supera a do privado quanto aos três itens examinados: instituições, cursos e concluintes. Em Engenharia, chegamos quase à paridade de oferta entre os setores público e privado. Verificamos também que, somados os percentuais, Medicina, Engenharia e Direito superam Biologia, Letras e Matemática no conjunto das instituições públicas. Essa seria uma tendência também para cursos e concluintes, não fosse a acentuação da presença privada no curso de Direito. Fazemos a mesma análise para o Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 17: Rio de Janeiro – Percentual de instituições, cursos e concluintes - todas as carreiras

ANO	INSTITUIÇÃO		CURSO		CONCLUINTES	
	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.
2003	12%	89%	17%	83%	26%	74%

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Censo da Educação Superior 2003. Elaborada pela autora

Embora os percentuais para instituição no Brasil e no Rio se igualem, cresce a oferta privada de cursos no Estado, e por conseguinte o quantitativo de concluintes neste setor. Essa diferença pode ser claramente atribuída ao fenômeno da multiplicação dos cursos operado por muitas instituições privadas, expandindo-se para o interior. Examinemos a situação desdobrada pelas carreiras:

Tabela 18: Rio de Janeiro – Percentual de instituições, cursos e concluintes em carreiras selecionadas

2003 CARREIRA	INSTITUIÇÃO		CURSO		CONCLUINTES	
	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.	PÚBL.	PRIV.
MEDICINA	26%	74%	25%	75%	28%	72%
ENGENHARIA	36%	64%	36%	64%	49%	51%
DIREITO	16%	84%	10%	90%	12%	88%
BIOLOGIA	26%	74%	26%	74%	36%	64%
LETRAS	8%	92%	10%	90%	30%	70%
MATEMÁTICA	18%	82%	24%	76%	30%	70%

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Censo da Educação Superior 2003. Elaborada pela autora

A oferta privada aumenta de tal forma que não se verificará, no Estado do Rio de Janeiro, o fenômeno observado em Medicina e Engenharia para o Brasil. Todavia, proporcionalmente, o setor público apresenta mais instituições e oferta

mais cursos em Medicina, Engenharia e Direito do que em Biologia, Letras e Matemática. No setor privado a equação se inverte: a maior oferta é de cursos de menor prestígio. A maior oferta pública ocorre no curso de Engenharia, no Rio de Janeiro. Em seguida vem o curso de Medicina como mais ofertado proporcionalmente pelo setor público. Dentre os cursos menos elitizados a oferta pública maior é em Biologia.

Poderíamos cogitar, então, de uma oferta não homogênea de ensino superior dentro do setor público. Da mesma forma que na cisão observada entre cursos mediante a composição social do alunado configurando dois grupos¹³⁸, encontramos também aqui uma hierarquia pelo oferecimento desigual de vagas. Parece fazer sentido essa discussão na medida em que as instituições públicas, não submetidas diretamente às leis do mercado, poderiam ofertar com mais equanimidade suas vagas entre as carreiras, ou mesmo inverter essa lógica, ofertando mais vagas nos cursos para os quais ocorre uma população mais pobre. Essa distribuição desigual também nos lembra as análises de Teixeira (UFRJ, 2007) e Ribeiro (1975) sobre o isolamento e a rivalidade entre escolas numa universidade, certamente fragilizando aquelas de menor prestígio social.

b) Entre as organizações acadêmicas

Sobre a divisão em categoria administrativa, predomina a oferta de cursos e concluintes em universidades, em todas as carreiras examinadas. A exceção é Letras, com maior oferta de cursos no setor não universitário. Porém, o número de concluintes continua sendo maior nas universidades nesta graduação. Da mesma forma que no exame da predominância de grupos por setor, as carreiras de maior prestígio sobressaem no conjunto das instituições universitárias em relação às de menor prestígio, seja no número de cursos ofertado, seja no de concluintes. Quanto ao grupo de menor prestígio, percebemos que aqui também o curso de Biologia tende a se aproximar nas características mais elitistas do grupo de maior prestígio, distanciando-se de Letras e Matemática.

c) Capital e interior

Com relação à distribuição entre interior e capital, pôde-se verificar uma tendência muito discreta de aumento da oferta no interior do Estado, que é inferior

¹³⁸Grupo de cursos de maior e menor prestígio, como vimos. No primeiro, a soma de Medicina, Engenharia e Direito de um lado e Biologia, Letras e Matemática de outro.

à do Brasil, conforme já salientado. Analisando com mais cuidado, constatamos uma relação entre categoria administrativa, organização acadêmica e localização das instituições. As mais prestigiosas (públicas e universitárias) tendem a se concentrar na capital e as menos, no interior. Examinando essa situação por cursos, é digno de nota o fato de que Engenharia mantém univocamente maior oferta de cursos e concluintes na capital do que no interior, repetindo o padrão geral. Em Medicina ocorrerá uma inversão: maior oferta e concluintes no interior do que na capital. Cabe observar que o Estado do Rio de Janeiro possui a segunda maior oferta de cursos de Medicina do país, abaixo apenas de São Paulo¹³⁹. Em outros cursos, como Direito e Letras, embora haja maior oferta de cursos no interior há mais graduados na capital, talvez pelo maior número de alunos nas turmas. Há mais cursos e concluintes na capital do que no interior nas carreiras de maior prestígio, e inversamente, mais cursos e concluintes nas carreiras de menor prestígio no interior.

Procedemos agora à análise do resultado acadêmico dos nossos cursos no Estado do Rio de Janeiro. Convém rememorar que dentro de nosso critério, destacamos instituições que tiraram A, B e C nos Provões entre 2000 e 2003 a fim de discutir como se distribuem estes conceitos entre os cursos e segundo os pólos que destacamos.

Uma palavra sobre essa opção. Nossa discussão sobre inclusão com qualidade, numa perspectiva mais estrita, poderia restringir o exame das instituições apenas àquelas que tiraram A e B no Provão, pois representariam conceitos acima da média, que é C. Entretanto, uma vez que pretendemos dialogar com as políticas governamentais para o ensino superior, optamos por acompanhar o critério governamental quanto ao conceito limite¹⁴⁰ C.

Acrescentamos, ainda, que a exigência de que os cursos tenham obtido A, B ou C nos quatro anos da série histórica se justifica a fim de exigir uma consistência nos resultados. Se nos pautássemos pela presença de apenas um ou outro resultado A, B ou C na série, poderíamos estar captando o efeito de uma boa turma de formandos mas que não retratasse o padrão acadêmico médio do curso.

¹³⁹Nas demais carreiras examinadas, São Paulo oferta a maior quantidade de cursos e a seguir, Minas Gerais. O caso de Medicina é uma exceção.

¹⁴⁰Limite na concessão de bolsas do PROUNI, FIES e recredenciamento de cursos, como referido.

Dentre os 16 cursos de Medicina, 14 de Engenharia, 37 de Direito, 24 de Biologia, 38 de Letras e 30 de Matemática existentes no período, retiramos, para análise, os cursos que participaram do Provão em todos os anos da série. Destacamos a seguir quantos cursos atenderam este critério e quantos dentre estes obtiveram conceitos A, B e C na série. A tabela circunstanciada destes cursos encontra-se em anexo.

Tabela 19: Percentual de cursos A, B e C

CURSO	TOTAL	A, B, C	% A, B, C
MEDICINA	13	5	38%
ENGENHARIA	14	6	43%
DIREITO	26	10	38%
BIOLOGIA	22	14	64%
LETRAS	32	17	53%
MATEMÁTICA	24	16	67%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

A análise comparativa entre cursos e grupos de curso quanto ao seu desempenho acadêmico torna-se difícil porque pode variar o grau de dificuldade das provas entre cursos e porque as médias de notas para determinas os conceitos também variam de curso a curso, conforme já discutido¹⁴¹. Malgrado essa limitação e seguindo a lógica utilizada neste trabalho, atentaremos para a distribuição deste percentual considerando-se as disjuntivas público-privada, instituições universitárias-não universitárias e capital-interior. Sempre que possível empreendemos essa análise atentos à situação dos grupos de curso e não por curso isoladamente.

Tabela 20: Percentual de cursos A, B e C nos setores público e privado

CURSO	PÚBL.	PRIV.	A, B, C PÚBL.	A, B, C PRIV.	% A, B, C PÚBL.	% A, B, C PRIV.
MEDICINA	4	9	3	2	75% ¹⁴²	22%
ENGENHARIA	5	9	5	1	100%	11%
DIREITO	4	22	4	6	100%	27%
BIOLOGIA	6	16	6	8	100%	50%
LETRAS	4	28	4	13	100%	46%
MATEMÁTICA	6	18	6	10	100%	55%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

¹⁴¹Entretanto, se tomarmos como exemplo o caso do Rio de Janeiro, as piores performances dos cursos de Medicina e Direito aqui retratadas parecem justificar a preocupação da Associação Médica Brasileira e da OAB quanto à expansão de cursos nestas áreas.

¹⁴²A única instituição pública excluída foi a UERJ, que no ano de 2001 tirou E em Medicina. Foi um fato atípico posto que nos demais anos o conceito foi A. A menor presença de participantes neste ano sugere boicote, conforme veiculado na mídia à época (PÚBLICAS, 2001).

É incontestável a primazia da qualidade acadêmica do setor público sobre o privado nos cursos examinados. No setor privado, à exceção de Matemática e Biologia, o aproveitamento dos cursos fica abaixo da média da oferta, e os melhores resultados se dão nas carreiras de mais baixo prestígio. Parece-nos que qualquer tentativa de leitura dessa disparidade deve levar em conta, dentre outros fatores, de um lado a melhor qualificação do corpo docente nas instituições públicas, vez que a relação candidato/vaga em todas as carreiras é maior que nas instituições privadas e de outro, o quadro de carreira docente daquelas instituições, ofertando melhores condições de trabalho na outra ponta.

Examinemos, agora, como se distribuem os conceitos entre os setores universitário e não universitário:

Tabela 21: Percentual de cursos A, B e C nos setores universitário e não universitário

CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	A, B, C UNIV.	A, B, C NÃO UNIV.	% A, B, C UNIV.	% A, B, C NÃO UNIV.
MEDICINA	7	6	3	2	43%	33%
ENGENHARIA	8	6	5	1	62%	17%
DIREITO	17	9	8	2	47%	22%
BIOLOGIA	14	8	10	4	71%	50%
LETRAS	15	17	11	6	73%	35%
MATEMÁTICA	12	12	9	7	75%	58%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

A proporção de melhores resultados foi encontrada nas universidades. Tanto o setor universitário quanto o não universitário produziram melhores resultados nas carreiras menos prestigiadas.

Finalmente, como ficou a situação quanto ao recorte territorial, relembando que tem sido objeto de preocupação pelo eventual comprometimento da qualidade acadêmica em função da interiorização do ensino, uma das metas governamentais?

Tabela 22: Percentual de cursos A, B e C no interior e na capital

CURSO	CAPITAL	INTERIOR	A, B, C CAP.	A, B, C INT.	% A, B, C CAP.	% A, B, C INT.
MEDICINA	4	9	2	3	50%	33%
ENGENHARIA	10	4	4	2	40%	50%
DIREITO	16	9	6	4	37%	66%
BIOLOGIA	10	12	9	5	90%	42%
LETRAS	14	18	8	9	57%	50%
MATEMÁTICA	9	15	8	8	89%	53%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Considerada essa cisão, não podemos afirmar, como no caso público-privado, uma primazia incontestada da capital sobre o interior. Embora os melhores resultados predominem na capital, há instituições bem avaliadas tanto lá quanto cá. Pelo menos no caso do Rio de Janeiro, não se configura como óbice à qualidade do ensino superior sua “paroquialização” (OLIVEN; CUNHA). O mais prudente é que outras questões sejam analisadas em conjunto com o recorte territorial. Nossos indicadores mostram que este recorte não é significativo por si só.

Os dados apresentados até agora apontam a hegemonia qualitativa do setor público e universitário, reforçando uma perspectiva mais tradicional sobre o sistema. Entre os três níveis de análise aqui discutidos, emergiram como fatores mais discriminantes do bom resultado acadêmico o fato do curso ocorrer primeiramente em instituição pública, em segundo lugar na organização acadêmica universidade e finalmente, com duas exceções, na capital.

Porém, eis que compõem nosso banco de dados instituições que não participaram do Provão nos quatro anos estudados e por isso ficaram de fora desta análise, embora os concluintes destes cursos tivessem integrado as análises socioeconômicas anteriores. Algumas participaram três vezes, outras duas e outras apenas uma vez. Neste último caso, por exemplo, temos instituições cujas primeiras turmas se formaram em 2003. Recuando quatro ou cinco anos – tempo de duração dos dois tipos de graduação aqui estudados - teremos a data de surgimento do curso: 1999 ou 2000. Sucede que exatamente por este motivo ensejam nossa atenção: representam cursos emergentes na última expansão do sistema.

Desta forma julgamos pertinente estender nossa investigação sobre estas graduações de existência recente, conscientes da limitação desta empresa, dado que o quantitativo de novos cursos é baixo, necessariamente comprometendo análises de cunho quantitativo. Trata-se apenas de um olhar em perspectiva. Feitas essas ressalvas, a nova situação geral foi a seguinte:

Tabela 23: Percentual de novos cursos A, B e C

CURSO	TOTAL	A, B, C	% A, B, C
MEDICINA	3	2	66%
ENGENHARIA	0	0	0%
DIREITO	11	6	54%
BIOLOGIA	2	2	100%
LETRAS	6	3	50%
MATEMÁTICA	6	5	83%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

O percentual de cursos A, B e C melhora em relação aos cursos antigos, mas bem sabemos que o dado deve ser encarado sob ressalva, porque estes cursos não estiveram submetidos ao mesmo número de anos de avaliação¹⁴³. Ou seja: estes resultados precisam de acompanhamento a fim de verificar se haverá continuidade ou não na boa performance.

No curso de Medicina são três os novos cursos, todos eles privados e universitários, sendo um na capital e dois no interior. Assim ficou o desempenho:

Tabela 24: Novos cursos de Medicina

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	A, B, C PÚB.	A, B, C PRIV.	% A, B, C PÚBL.	% A, B, C PRIV.
MEDICINA	0	3	0	2	0%	66%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	A, B, C UNIV.	A, B, C NÃO UNIV.	% A, B, C UNIV.	% A, B, C NÃO UNIV.
MEDICINA	3	0	2	0	66%	0%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	A, B, C CAP.	A, B, C INT.	% A, B, C CAP.	% A, B, C INT.
MEDICINA	1	2	1	1	100%	50%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Em Engenharia não entrou nenhum novo curso no período. Já em Direito foram 11, todos privados e no interior. A divisão remanescente foi entre setores universitário e não universitário, como segue:

¹⁴³Apenas a título de controle, acompanhamos o desempenho destes cursos no ENADE e verificamos que persistem os bons resultados.

Tabela 25: Novos cursos de Direito

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	A, B, C PÚBL.	A, B, C PRIV.	% A, B, C PÚBL.	% A, B, C PRIV.
DIREITO	0	11	0	6	0%	55%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	A, B, C UNIV.	A, B, C NÃO UNIV.	% A, B, C UNIV.	% A, B, C NÃO UNIV.
DIREITO	10	1	6	0	60%	0%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	A, B, C CAP.	A, B, C INT.	% A, B, C CAP.	% A, B, C INT.
DIREITO	0	11	0	6	0%	55%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Em Biologia entraram dois novos cursos: um público universitário no interior e outro privado não universitário na capital. Ambos com aproveitamento: 100% em todos os quesitos considerados.

Letras traz seis novos cursos privados, universitários e não, na capital e no interior. Assim ficou a repartição:

Tabela 26: Novos cursos de Letras

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	A, B, C PÚBL.	A, B, C PRIV.	% A, B, C PÚBL.	% A, B, C PRIV.
LETRAS	0	6	0	3	0%	50%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	A, B, C UNIV.	A, B, C NÃO UNIV.	% A, B, C UNIV.	% A, B, C NÃO UNIV.
LETRAS	3	3	2	1	66%	33%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	A, B, C CAP.	A, B, C INT.	% A, B, C CAP.	% A, B, C INT.
LETRAS	2	4	0	3	0%	75%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Melhor sucedidos têm sido também os novos cursos de Matemática: são seis, apenas um público.

Tabela 27: Novos cursos de Matemática

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	A, B, C PÚBL.	A, B, C PRIV.	% A, B, C PÚBL.	% A, B, C PRIV.
MATEMÁTICA	1	5	1	4	100%	80%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	A, B, C UNIV.	A, B, C NÃO UNIV.	% A, B, C UNIV.	% A, B, C NÃO UNIV.
MATEMÁTICA	4	2	3	2	75%	100%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	A, B, C CAP.	A, B, C INT.	% A, B, C CAP.	% A, B, C INT.
MATEMÁTICA	3	3	3	2	100%	66%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Como se vê, há melhora geral em todos os setores. Além dos cuidados mencionados anteriormente quanto à interpretação, cabe considerar que o sucesso destes cursos, ofertados majoritariamente no interior, pode ser correlacionado à presença de instituições mais jovens, que talvez tenham forjado sua qualidade acadêmica nas novas exigências do MEC em relação às IES¹⁴⁴ de um lado, e de outro ao fato de que, por serem novas na região, possivelmente atraírem um público mais qualificado, que representava uma demanda latente pelo ensino superior. Nesse caso, estaríamos novamente diante do fenômeno da desigualdade maximamente mantida, posto que favorecendo as camadas socialmente privilegiadas desta nova fronteira - o interior. Pudemos observar, nesse sentido, que comparando-se o desempenho de cursos oferecidos pela mesma instituição no interior e na capital, os do interior foram melhor sucedidos nas avaliações. Ou seja: o curso X da instituição Y tirou **D** na capital e **B** nas suas unidades do interior nos Provões estudados, ensejando aprofundamento nas investigações para compreensão dessa divergência.

Uma outra hipótese a ser aprofundada sobre o desempenho do interior diz respeito ao já aferido bom resultado de instituições dessas localidades no SAEB, ENEM, Prova Brasil e pelo IDEB, em comparação com as da capital e regiões metropolitanas. A justificativa para esse sucesso adviria do capital social e da pressão comunitária remanescente no interior, em oposição ao elevado grau de degradação do tecido social das grandes cidades, que se refletiria na escola (VIZINHOS, 2007). Um desses estudos – Aprova Brasil, o Direito de Aprender” -

¹⁴⁴Como as relacionadas à titulação e às condições de trabalho do corpo docente.

, desenvolvido pelo Unicef em parceria com o INEP sobre o Prova Brasil, identifica o mal desempenho do ensino público de cidades das regiões metropolitanas, em comparação com o do interior dos Estados do Sul e Sudeste do país. Essas investigações têm chamado a atenção também para o fator renda: comparando-se a média das 122 maiores cidades do país no ENEM com a renda média dos trabalhadores pelo Censo de 2000, verificou-se que muitas cidades com renda alta tiveram pior desempenho que municípios de renda média ou baixa. É o caso de Petrópolis, que em 2000 tinha uma renda média do trabalhador equivalente à de Porto Velho. Ambas têm entre 300.000 e 400.000 habitantes e Petrópolis é líder do ranking geral, enquanto a capital de Rondônia foi a 119ª colocada (REDE, 2006a).

Concluindo este capítulo, salientamos que no limitado período analisado, mas que refletia um momento de expansão do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, não se observou uma tendência francamente democratizante no sentido de inclusão social e de distribuição de qualidade acadêmica independente de condicionantes sociais. Vimos que os bons resultados acadêmicos apareceram sobretudo nos setores em que encontramos concluintes em situação social mais vantajosa – público e universitário. Parece-nos que esse fato não deve ser negligenciado na discussão do processo de democratização. Apenas na oposição entre capital e interior verificamos situação um pouco diferente: a despeito de condições socioeconômicas e educacionais mais favoráveis na capital, o interior também apresenta bons resultados acadêmicos. Aqui, retornam as reflexões sobre os possíveis males da parquialização do ensino e do processo de descentralização político-administrativo, que nossos achados relativizam. Por esse motivo, avaliamos não ser razoável rechaçar de antemão o processo de interiorização do ensino superior no Brasil, que poderá trazer vantagens culturais, econômicas, políticas e tecnológicas para as comunidades favorecidas com sua chegada. E quiçá, por extensão favorecer o processo de democratização brasileiro em geral, já que essas vantagens estariam mais bem distribuídas nacionalmente.

Contudo, já sabemos que o exame em separado do perfil social e do resultado acadêmico, como realizado até agora, não atende aos requisitos do conceito de democratização do ensino. Para isso é necessário aferir a articulação entre inclusão social e qualidade acadêmica, razão pela qual empreendemos o

derradeiro esforço deste trabalho, o de propor um indicador de democratização do ensino superior que contribua para suprir esta lacuna.

UMA HIPÓTESE SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM INDICADOR DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer. Em todo caso, é certo que nada é menos inocente que o laissez-faire: se é verdade que a maioria dos mecanismos econômicos e sociais que estão no princípio dos sofrimentos mais cruéis, sobretudo os que regulam o mercado de trabalho e o mercado escolar, não são fáceis de ser estancados ou modificados, segue-se que toda política que não tira plenamente partido das possibilidades, por reduzidas que sejam, que são oferecidas à ação, e que a ciência pode ajudar a descobrir, pode ser considerada culpada de não-assistência à pessoa em perigo (Pierre Bourdieu, “A miséria do mundo”).

Neste capítulo examinaremos se e como a articulação entre qualidade acadêmica e inclusão social, que caracteriza um processo de democratização, tem-se dado em cursos de Medicina, Engenharia, Direito, Biologia, Letras e Matemática no Estado do Rio de Janeiro. Já explicamos, em conformidade com o projeto de lei da Reforma da Educação Superior, que a instituição é o *locus* da democratização. Nela é que veremos realizar, ou não, em algum nível, a expansão do ensino superior com qualidade acadêmica. Nosso suposto é que estes níveis vão variar segundo a mensuração de **quantos cada instituição inclua com qualidade**.

Mas como medir o fenômeno? De um lado, a tradução da qualidade acadêmica está dada pelo conceito no Provão. De outro, dever-se-ia apurar o grau de inclusão social de um curso numa instituição. Para tanto, necessário seria estabelecer um marco socioeconômico que indicasse o fenômeno da inclusão. Com esta finalidade empreendemos uma revisão de literatura a fim de nos situar perante esse possível marco.

6.1

A construção de um indicador de inclusão socioeconômica

Em Coleman (1988) e Bourdieu (1997) encontramos na visão ampliada de capitais, referências para compreender que de alguma forma os capitais econômico, social e cultural estão conjugados na produção social da escolarização. A pesquisa educacional brasileira tem incorporado esses preceitos em sua operacionalização, como em estudos sobre a repetência escolar e os

diferentes tipos de capital (ALVES; ORTIGÃO, 2005). Podemos citar também, em apoio à tese de uma multiplicidade de fatores que favorecem o processo de escolarização, trabalhos realizados pelo grupo de pesquisas em Sociologia da Educação da PUC-Rio - SOCED, ao identificar uma “Circularidade virtuosa” (BRANDÃO, MANDELERT e PAULA, 2005)¹⁴⁵ neste processo. Outrossim, estudos sobre o impacto da origem socioeconômica da família e do nível socioeconômico médio da clientela da escola freqüentada sobre o desempenho de alunos no Brasil destacam o efeito pares (ALBERNAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002; BONAMINO, FRANCO e FERNANDES, 2002). Estas pesquisas mostram que:

Quanto maior o nível socioeconômico (NSE) médio da clientela das escolas, menor o efeito das condições familiares de cada aluno [...] de modo que estudantes de NSE alto têm seus resultados educacionais positivamente influenciados pelo efeito do grupo (ALBERNAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002, p. 22).

Nesse sentido, embora nossos estudantes componham uma elite em relação ao conjunto da população nacional, entre eles se percebe uma diversidade de condições sociais que deveria ser apurada no âmbito de uma avaliação sobre inclusão social¹⁴⁶. Desta forma, elaboramos um modelo mediante nossas variáveis socioeconômicas, segundo o qual pudéssemos contrapor um perfil mais elitizado de graduando, a outro perfil, menos elitizado. Nesse caso, as condições de escolarização restariam dificultadas, e o curso que estivesse conseguindo incluir esse perfil de aluno com qualidade se destacaria em termos de democratização.

Nossas sete¹⁴⁷ variáveis certamente não têm o mesmo peso como caracterizadoras de nível socioeconômico. Assim, realizamos um exercício de análise fatorial¹⁴⁸ e verificamos que as variáveis renda e escolaridade do pai

¹⁴⁵Ver também as publicações do **Boletim SOCED**. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-in/db2www/PRG_1167.D2W/input?CdLinPrg=pt. Acesso em 21 abr 2006.

¹⁴⁶No capítulo anterior de certa forma já operávamos com essa lógica, ao empreender a avaliação das condições socioeconômicas nos cursos por “grupos de indicadores sociais”.

¹⁴⁷Branco, solteiro, renda acima de 20 salários, não trabalha, egresso do ensino médio privado, nível superior de pai e mãe.

¹⁴⁸Análise do inter-relacionamento entre as variáveis de tal modo que elas possam ser descritas por categorias básicas, em número menor que as variáveis originais, chamado fatores. O objetivo da análise fatorial é a parcimônia, procurando definir o relacionamento entre as variáveis de modo simples e usando um número de fatores menor que o número original de variáveis. Os fatores são extraídos na ordem do mais explicativo para o menos explicativo. Teoricamente, o número de fatores é sempre igual ao número de variáveis. Entretanto, alguns poucos fatores são responsáveis

sobressaíam, fato confirmado pela literatura, motivo pelo qual as destacamos e atribuímos valor diferenciado a elas. Entretanto, no caso específico do ensino superior, em que os concluintes são adultos, entendemos que o fator renda deve ser examinado com cuidado.

Talvez fosse pertinente indagar sobre o custo de produção dessa renda: seria composto com trabalho do graduando – o que comprometeria sua vida escolar – ou adviria da renda de pais-provedores? Essas situações díspares podem ilustrar o dilema da conversão de capitais de que nos fala Bourdieu (1997). Para ele, os fenômenos de “empoderamento social” pressupõem um processo que se traduz menos pela acumulação do que por retroalimentação. Assim, em sua percepção o capital econômico está na raiz dos outros tipos de capital, mas apenas em última análise está na raiz de seus efeitos. Vale dizer: não existe transferência e sim conversão de um capital para outro. O processo da conversão se assemelha ao “princípio da conservação da energia”, segundo o qual vantagens obtidas em uma área são necessariamente pagas por custos em outra. O equivalente universal, a medida de todas as equivalências, é o tempo de trabalho em sentido amplo, e a conservação da energia social através de todas estas conversões é verificada se, em cada caso, leva-se em consideração tanto o tempo de trabalho acumulado na forma do capital quanto o tempo de trabalho necessário para transformá-lo de uma forma em outra¹⁴⁹.

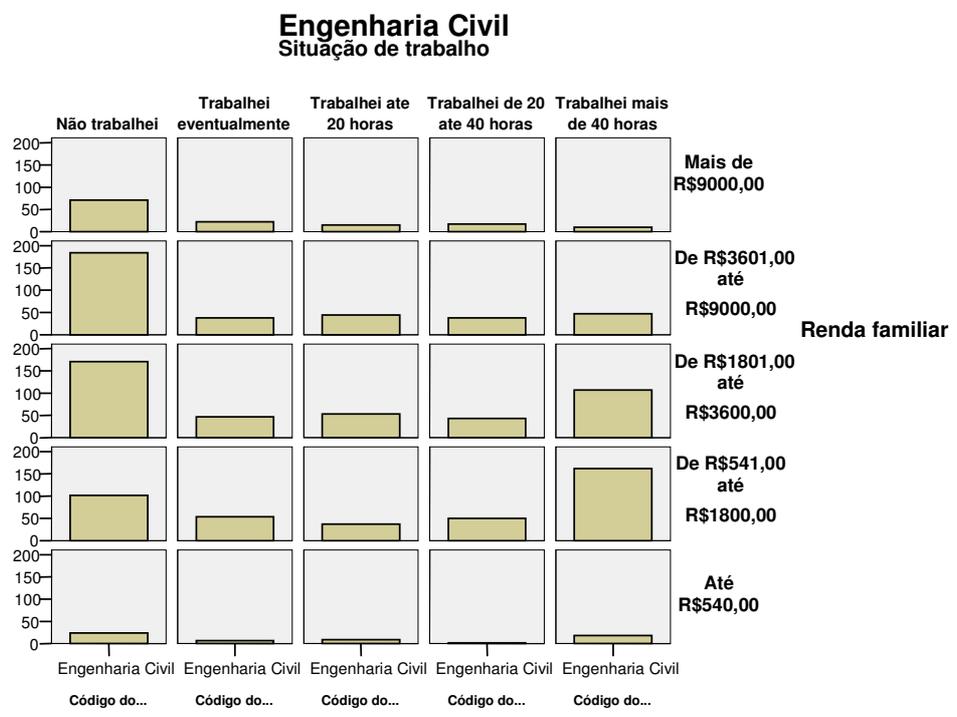
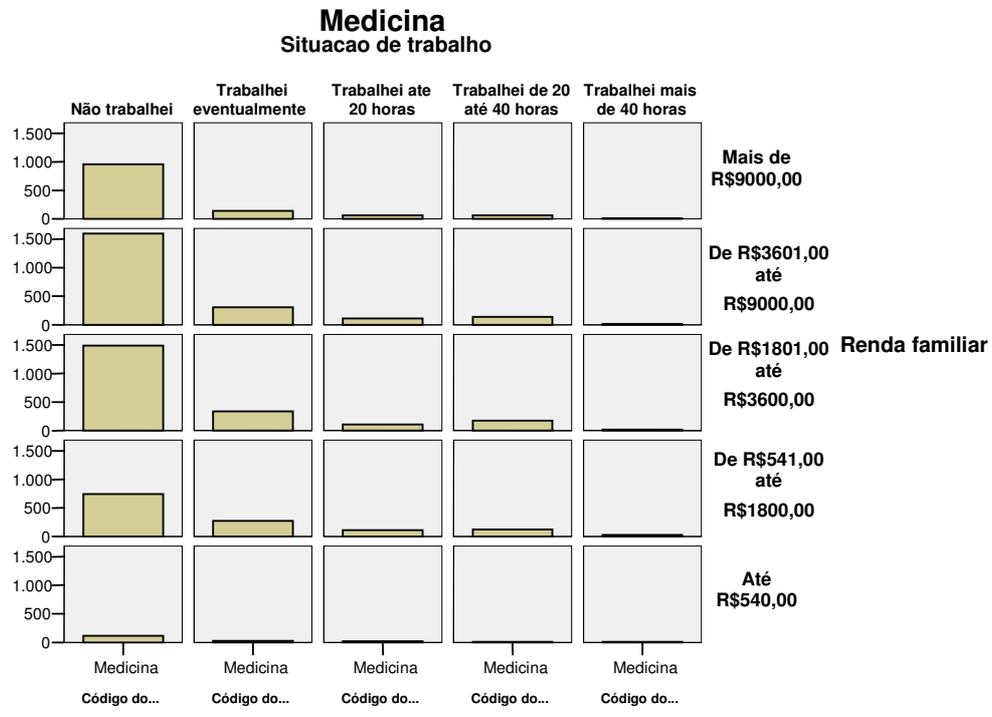
Eis que, investigando a relação entre renda e condição de trabalho nos cursos por nós estudados, verificamos que as mais baixas faixas de renda salarial ocorrem simultaneamente ao trabalho do graduando e as mais altas são produzidas sem ou com parca participação do trabalho do concluinte. Situação duplamente injusta: a produção da baixa renda se faz às custas do trabalho do estudante, presumivelmente comprometendo seu investimento escolar; e inversamente a produção da alta renda independe do trabalho do graduando, totalmente liberado

por grande parte da explicação total. Disponível em <http://www.ufv.br/saeg/saeg43.htm>. Acesso em jul. 2007.

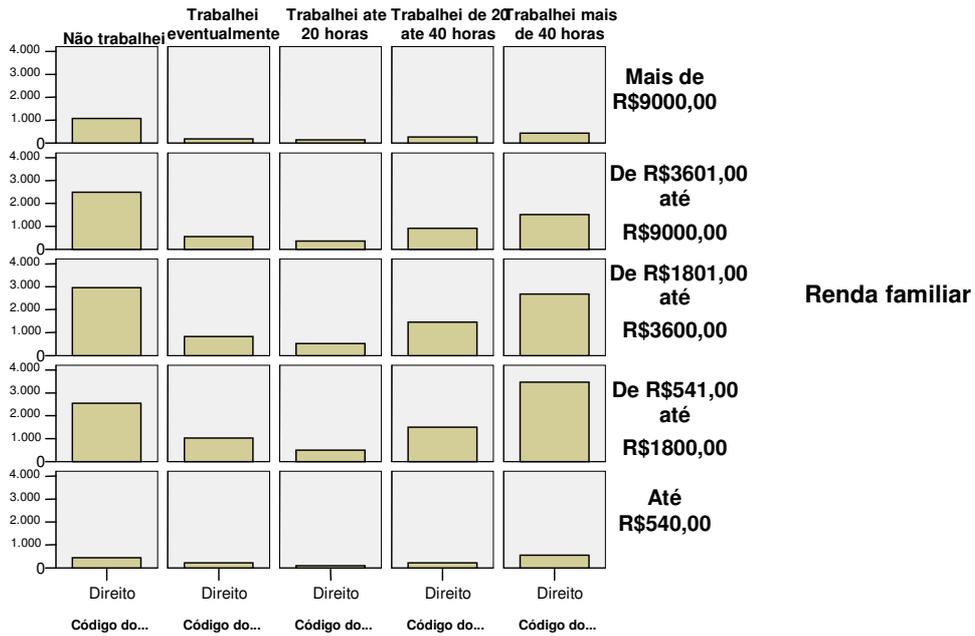
¹⁴⁹Porém, estudos calcados nos dados do questionário-pesquisa do Provão ignoram estas considerações teóricas. O fator renda prepondera em diversas análises. Além disso, a acirrada disputa público-privado tende a centralizar o foco dos trabalhos, produzindo uma redução da análise a esta querela. Assim: “(...) os estudantes das instituições privadas vêm dos setores mais bem aquinhoados (...) Em qualquer tipo de curso, a renda dos estudantes das instituições públicas é inferior ou equivalente à dos estudantes das instituições privadas” (HELENE, 2004). Outros importantes trabalhos referidos (SAMPAIO, LIMONGI e TORRES, 2000; SCHWARTZMAN in RELATÓRIO, 2003) procedem da mesma maneira.

para estudar, em meio a um ambiente familiar favorecido economicamente. Apenas em Matemática, riqueza e pobreza são sempre produzidas com a participação do trabalho do graduando. Como na seqüência:

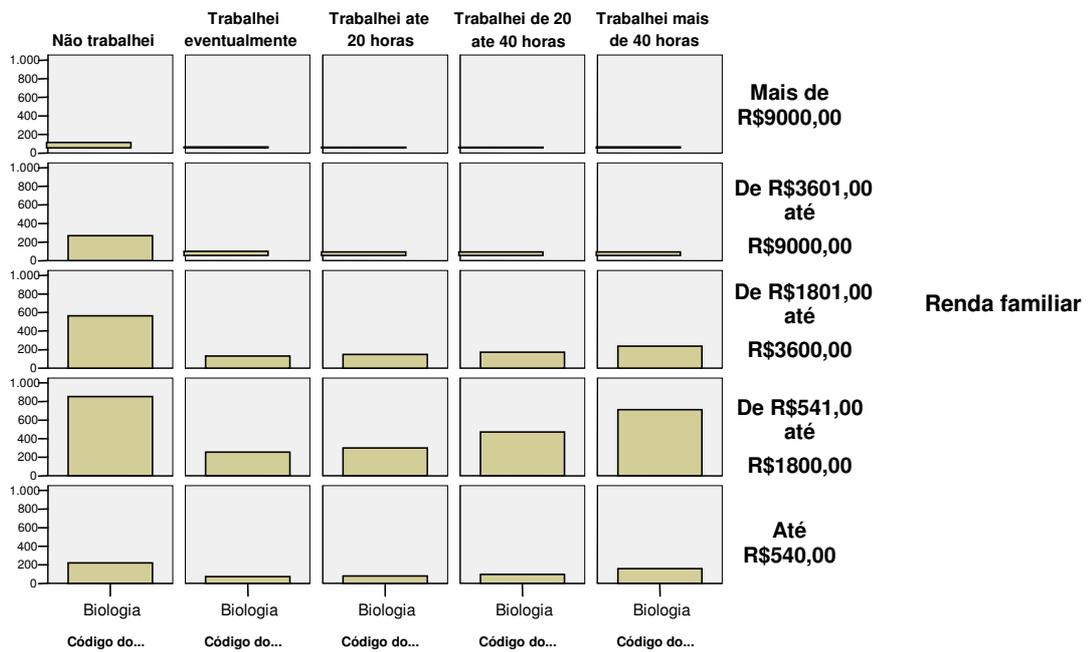
Gráfico 38: Renda familiar x relação de trabalho nos seis cursos – Rio de Janeiro



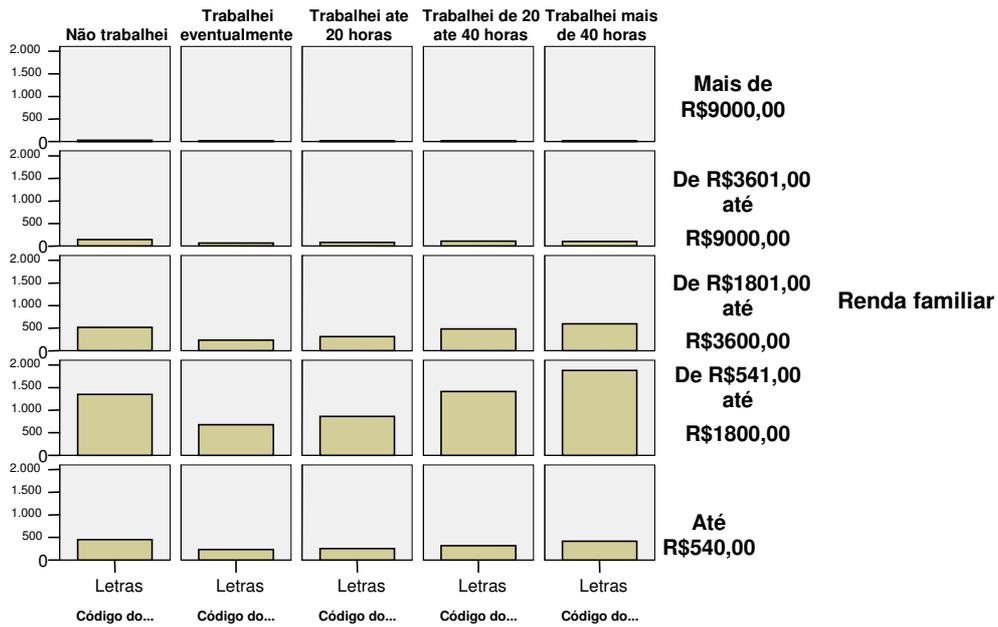
Direito Situacao de trabalho



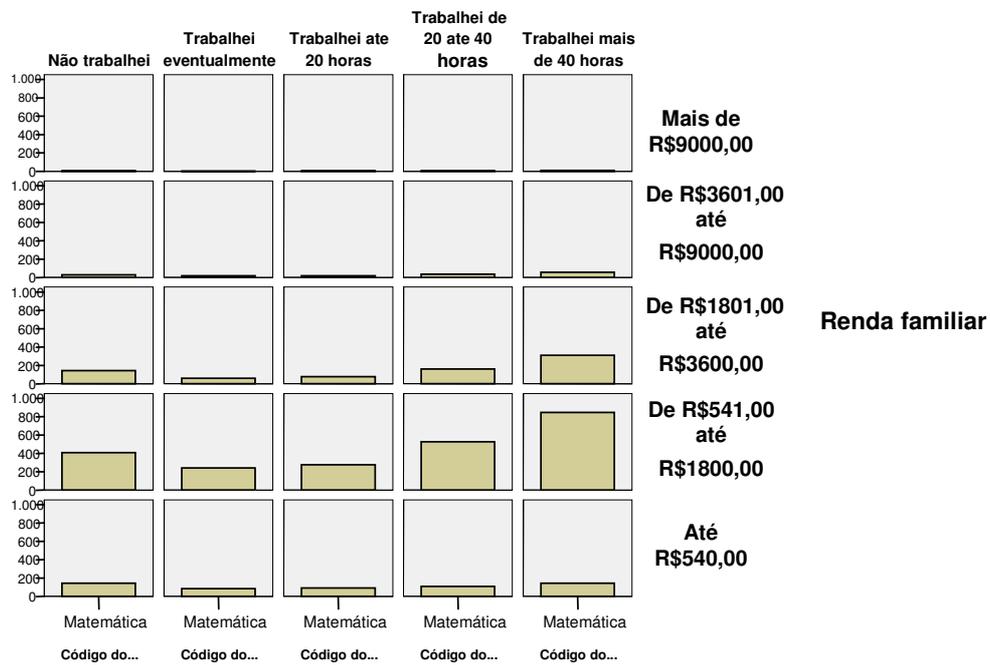
Biologia Situacao de trabalho



Letras Situacao de trabalho



Matemática Situacao de trabalho



Fonte: Microdados Provão

A correlação entre renda e trabalho aparece em outra pesquisa, que estratifica variáveis do Provão de 2003 segundo grupos de idade (NUNES, MARTIGNONI, CARVALHO, 2004). Como se pode observar, os concluintes mais jovens detêm a renda mais elevada com menor incidência de trabalho. Além disso, há menos casados e com filhos entre eles¹⁵⁰.

Quadro 1 – Perfil do estudante do ensino superior, por faixa etária – Brasil, 2003

18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 ou mais
<ul style="list-style-type: none"> • 64,5% são mulheres • 91,3% são solteiros • 93,4% não têm filhos • 78,2% são brancos • renda mediana de R\$1.399,66 • 58,9% trabalharam na maior parte do curso • 36,8% possuem pai com ensino superior • 34,8% possuem mãe com ensino superior • 49% fizeram todo o 2º grau em escola privada • 61,3% consideram como principal contribuição do curso a aquisição de formação profissional • 56,3% estudaram no turno da noite • 66,2% estudaram em IES privada 	<ul style="list-style-type: none"> • 57,4% são mulheres • 71,4% são solteiros • 78,8% não têm filhos • 71,4% são brancos • renda mediana de R\$1.137,18 • 75,7% trabalharam na maior parte do curso • 22,9% possuem pai com ensino superior • 20,4% possuem mãe com ensino superior • 50,9% fizeram todo o 2º grau em escola pública • 57,4% consideram como principal contribuição do curso a aquisição de formação profissional • 67,1% estudaram no turno da noite • 66,3% estudaram em IES privada 	<ul style="list-style-type: none"> • 65,6% são mulheres • 58,9% são casados • 51,8% possuem 1 ou 2 filhos • 66,6% são brancos • renda mediana de R\$1.068,63 • 85,5% trabalharam na maior parte do curso • 8,2% possuem pai com ensino superior • 6,3% possuem mãe com ensino superior • 58,3% fizeram todo o 2º grau em escola pública • 54,7% consideram como principal contribuição do curso a aquisição de formação profissional • 69,9% estudaram no turno da noite • 70,0% estudaram em IES privada

Fonte: MEC/INEP, "Provão" 2003. Elaboração: Observatório Universitário.

Eis porque acrescentamos como de maior peso às variáveis **renda familiar** acima de 20 salários mínimos e **ensino superior do pai** a situação de **não trabalho** do concluinte pelos motivos já sugeridos, sintetizando: a) a renda elevada pode estar sendo formada justamente pela inclusão de trabalho do graduando, o que dificultaria sua condição de estudante e b) a condição de trabalhador é mais freqüente neste nível de ensino que nos anteriores, pela faixa etária e pelo ingresso gradativo no mundo profissional. Não trabalhar, nesse caso, excluída a hipótese de desemprego, se afigura como um privilégio. Salientamos, ademais, que no questionário-pesquisa do INEP essa pergunta excetua a realização de estágio remunerado. Portanto, indaga-se sobre a realização de trabalho em sua acepção tradicional.

¹⁵⁰Situação semelhante encontramos também entre nossos concluintes para estado civil e condição de trabalho. Nesse caso, destacamos duas características: além de preponderarem solteiros que não trabalham em todos os cursos, à exceção de Matemática, no curso de Medicina mesmo entre os casados a maioria declara não trabalhar. Também correlacionamos escolaridade dos pais e origem no ensino médio. Aqui, sem exceção entre os cursos, estabelece-se uma inequívoca convergência entre ensino superior dos pais e ensino médio realizado na rede privada.

Sobre as quatro variáveis restantes, acreditamos que além de serem mais aleatórias na determinação do nível socioeconômico, não possuiriam força suficiente para caracterizar, isoladamente, um concluinte como mais elitizado. Desta forma, atribuímos a elas menor valor. Como segue:

Tabela 28: Peso dos atributos sociais

VARIÁVEL	PESO
BRANCO	1
SOLTEIRO	1
ENSINO MÉDIO PRIVADO	1
NÍVEL SUPERIOR MÃE	1
NÍVEL SUPERIOR PAI	10
RENDIA FAMILIAR ACIMA DE 20 SM	10
NÃO TRABALHA	10

Consideramos como mais elitizado o indivíduo que incidisse no mínimo em três das quatro variáveis mais fracas ou no mínimo em uma das mais fortes. Essa condição ocorreu, por exemplo, quando ele era branco, solteiro e sua mãe tinha nível superior; cursou o ensino médio em instituição privada, era solteiro e sua mãe tinha nível superior; não trabalhou durante o curso e veio do ensino médio privado; a família tinha renda média acima de 20 salários mínimos; o pai tinha nível superior; não trabalhou durante o curso. A partir desse cálculo, averiguamos inicialmente a frequência de alunos mais elitizados e menos elitizados nas seis carreiras estudadas.

Tabela 29 – Percentual de concluintes mais e menos elitizados em todas as carreiras – Rio de Janeiro 2003

Carreira	+ Elitizados	- Elitizados
Medicina	85.08%	14.92%
Engenharia	67.59%	32.41%
Direito	60.93%	39.07%
Biologia	51.70%	48.30%
Letras	37.64%	62.36%
Matemática	33.64%	66.36%

Fonte: Microdados Provão

Consistentemente ao que vimos sobre a caracterização dos dois grupos de carreiras segundo os indicadores sociais, tal condição é aqui replicada. A ordem das carreiras com relação à sua composição social repete a ordenação de prestígio

que vimos anteriormente. Biologia mais uma vez aparece como limítrofe, ratificando a hipótese de uma carreira possivelmente abraçada como segunda opção por estudantes de melhor nível socioeconômico e que não teriam tido sucesso em vestibulares mais concorridos, notadamente o de Medicina. Podemos também atestar a raridade de perfis socioeconômicos menos favorecidos nas carreiras de maior prestígio, bem como, conseqüentemente, a raridade do perfil socioeconômico mais favorecido nas de menor prestígio. Passamos, então, a conjugar a presença de qualidade acadêmica com inclusão socioeconômica segundo um indicador de democratização aplicado a cada curso.

6.2

Propondo um indicador de democratização do ensino superior - IDES

Já havíamos selecionado os cursos¹⁵¹ a serem analisados, em função do aproveitamento acadêmico numa série de quatro anos no Provão. Precisávamos, agora, atribuir conceitos à medida de inclusão socioeconômica que pudessem dialogar com o conceito acadêmico. Buscando guardar uma identidade lógica entre estes dois procedimentos e torná-lo o mais simples possível, adotamos a mesma metodologia do Provão, que destaca as médias dos cursos e seus desvios-padrão. Neste exame, à média das notas de cada carreira foi conferido o conceito C. A meio desvio padrão acima dela o conceito foi B e a um desvio padrão acima da média o conceito foi A – e de forma inversa para D e E (CHARNET, 2000).

No nosso caso, encontramos a média da proporção de menos elitizados de cada carreira no Estado do Rio de Janeiro e seu desvio padrão. Em seguida, verificamos o percentual de alunos menos elitizado em cada curso analisado e aplicamos o desvio padrão, da mesma forma que na metodologia do Provão. Pelo sistema de postos (CASTRO, SOARES e RIBEIRO, 2001), atribuímos valores aos conceitos. De um a cinco, A ganha o maior valor e E o menor valor. Nosso indicador de democratização do ensino superior corresponde à soma destes dois conceitos.

Porém, se nosso critério de democratização no aspecto acadêmico já havia exigido um conceito no mínimo C para selecionar os cursos, o mesmo ocorreu no tocante ao indicador de inclusão socioeconômica. Assim, ao final, nosso filtro de

¹⁵¹Importante lembrar que **curso** é nossa unidade de análise. Estaremos tratando do curso da carreira X, oferecido pela instituição Y no município Z.

democratização reteve apenas os cursos que obtiveram minimamente pontuação 3 em cada um dos quesitos. A pontuação no IDES variou, desta forma, entre 6 e 10.

Como segue:

Tabela 30: Valor dos conceitos que compõem o IDES

PROVÃO	INCLUSÃO SE
A = 5	A = 5
B = 4	B = 4
C = 3	C = 3

O escopo desse esforço é meramente propositivo, e por isso modificamos sua abordagem temporal. Diferentemente das análises do capítulo anterior, produzidas sobre uma linha de tempo e portanto diacronicamente, neste capítulo nossa perspectiva passa a ser sincrônica¹⁵². Nos detemos no exame de um certo estágio de sua evolução e para tanto selecionamos a situação mais contemporânea, o último ano estudado. Tomamos, assim, o conceito acadêmico do curso previamente selecionado¹⁵³ em 2003, convertemo-lo em pontos e a ele adicionamos nosso indicador de inclusão, aferido sobre a composição dos concluintes do curso também em 2003. Como estaria configurado, em 2003, o processo de democratização superior nas seis carreiras selecionadas, em cursos do Estado do Rio de Janeiro? Como ficaria a distribuição deste indicador entre os pólos público-privado, universitário-não universitário e capital e interior?

A situação por nós encontrada foi a seguinte:

¹⁵²Conceitos advindos da lingüística para designar diferentes tipos de abordagem segundo sua relação com a distribuição do fenômeno no tempo.

¹⁵³Porque teve pontuação mínima 3 (conceito C) nos quatro anos da pesquisa.

Tabela 31: IDES dos cursos – Rio de Janeiro 2003

INSTITUIÇÃO	CURSO	PROVÃO	NSE	IDES
FACULDADE DE MEDICINA DE CAMPOS (CAMPOS)	Medicina	3	3	6
FACULDADE DE MEDICINA DE PETRÓPOLIS (Petrópolis)	Medicina	3	3	6
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Rio)	Medicina	3	3	6
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (Niterói)	Medicina	5	3	8
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Rio)	Engenharia	4	3	7
UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (Campos)	Engenharia	3	3	6
FACULDADE DE DIREITO DE CAMPOS (Campos)	Direito	3	4	7
FACULDADE MORAES JÚNIOR (Rio)	Direito	4	5	9
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (Petrópolis)	Direito	3	3	6
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (Nova Friburgo)	Direito	4	3	7
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA (Rio)	Biologia	3	4	7
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA CIDADE (Rio)	Biologia	3	3	6
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA (Barra Mansa)	Biologia	3	3	6
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES (Rio)	Biologia	3	4	7
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Rio)	Biologia	5	3	8
UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA (Vassouras)	Biologia	3	3	6
UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA (Rio)	Biologia	3	3	6
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA (Rio)	Letras	3	3	6
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA (Barra Mansa)	Letras	4	3	7
CENTRO UNIVERSITÁRIO PLÍNIO LEITE (Niterói)	Letras	3	3	6
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS SOUZA MARQUES (Rio)	Letras	3	3	6
FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTÉIA (Nova Friburgo)	Letras	5	3	8
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (Petrópolis)	Letras	5	3	8
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (São Gonçalo)	Letras	4	3	7
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY (D. Caxias)	Letras	3	3	6
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (Rio)	Letras	4	3	7
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (São Gonçalo)	Letras	3	5	8
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE VALENÇA (Valença)	Matemática	3	3	6
CENTRO UNIVERSITÁRIO AUGUSTO MOTTA (Rio)	Matemática	3	3	6
CENTRO UNIVERSITÁRIO CELSO LISBOA (Rio)	Matemática	3	3	6
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA (Barra Mansa)	Matemática	3	3	6
FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAMPOS (Campos)	Matemática	4	4	8
FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTÉIA (Nova Friburgo)	Matemática	3	5	8
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (Rio)	Matemática	3	3	6
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (Sto. Antônio de Pádua)	Matemática	3	3	6
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (Niterói)	Matemática	5	3	8

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Microdados Provão. Elaborada pela autora

IDES 9:**FACULDADE MORAES JÚNIOR (Rio)****Direito****IDES 8:**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (Niterói) **Medicina**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (Rio) **Biologia**FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTÉIA (Nova Friburgo) **Letras**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS (Petrópolis) **Letras**UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA (São Gonçalo) **Letras**FACULDADE DE FILOSOFIA DE CAMPOS (Campos) **Matemática**FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTÉIA (Nova Friburgo) **Matemática**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (Niterói) **Matemática**Dentre os **novos cursos**, temos:

INSTITUIÇÃO	CURSO	PROVÃO	NSE	IDES
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO "PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY" (D.Caxias)	Medicina	3	3	6
UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES (Campos)	Direito	3	4	7
UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES (Nova Friburgo)	Direito	3	4	7
UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO "PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY" (Silva J.)	Direito	3	5	8
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SA (Niterói)	Direito	4	3	7
CENTRO UNIVERSITÁRIO CELSO LISBOA (Rio)	Biologia	3	3	6
FACULDADES INTEGRADAS ROSEMAR PIMENTEL (Barra do Piraí)	Letras	4	5	9
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SA (Niterói)	Letras	5	3	8
FACULDADE GAMA E SOUZA (Rio)	Matemática	3	4	7
FACULDADE MACHADO DE ASSIS (Rio)	Matemática	3	3	6
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (Campos)	Matemática	5	4	9
UNIVERSIDADE GAMA FILHO (Rio)	Matemática	4	4	8
UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA (Vassouras)	Matemática	3	5	8

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Microdados Provão. Elaborada pela autora

CURSOS NOVOS:**IDES 9:****FACULDADES INTEGRADAS ROSEMAR PIMENTEL (Barra do Piraí) **Letras******UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (Campos) **Matemática****

IDES 8:

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO "PROFESSOR JOSÉ DE SOUZA HERDY" (Silva J.)	Direito
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SA (Niterói)	Letras
UNIVERSIDADE GAMA FILHO (Rio)	Matemática
UNIVERSIDADE SEVERINO SOMBRA (Vassouras)	Matemática

6.2.1**Distribuição do IDES no Estado do Rio de Janeiro em 2003**

A primeira observação que fazemos é que nenhum curso auferiu 10 no indicador de democratização, em oposição a muitas notas máximas obtidas no Provão. As notas mais altas foram 9 e 8: apenas um 9 e oito notas 8, em 131 cursos pesquisados. Mesmo com um modelo pouco exigente em termos de categorização de perfil menos elitizado, não se verificou, nesse cenário, nenhum exemplo de sucesso absoluto em termos de inclusão socioeconômica com qualidade acadêmica. Tipicamente, a notas altas no Provão correspondeu perda de pontos no indicador de inclusão socioeconômica e a notas mais baixas correspondeu ganho na pontuação de inclusão, equilibrando a performance dos cursos. Eis o comparativo entre os resultados do Provão e do IDES:

Tabela 32: Percentual de cursos A, B e C no Provão e no IDES – Rio 2003

CURSO	TOTAL	% A, B, C Provão	% A, B, C IDES
MEDICINA	13	38%	31%
ENGENHARIA	14	43%	14%
DIREITO	26	38%	15%
BIOLOGIA	22	64%	32%
LETRAS	32	53%	31%
MATEMÁTICA	24	67%	37%

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Microdados Provão. Elaborada pela autora

Verifica-se que a maior diferença entre bons resultados no Provão e no IDES apareceu no curso de Engenharia, que é também o curso de maior oferta pública no Estado do Rio de Janeiro. No pólo oposto, o curso que mais democratizou foi Matemática. A maior regularidade entre os resultados ocorreu em Medicina, talvez como função da maior homogeneidade do corpo discente, não produzindo perdas expressivas na pontuação do IDES.

Também entre os cursos novos, nenhum atingiu pontuação máxima no IDES, cujo resultado é igualmente pior em relação ao resultado do Provão. Todavia, da mesma forma que no comparativo dos novos cursos no Provão, verificamos quanto ao IDES uma melhor performance.

Tabela 33: Percentual de novos cursos A, B e C no Provão e no IDES – Rio 2003

CURSO	TOTAL	% A, B, C Provão	% A, B, C IDES
MEDICINA	3	66%	33%
ENGENHARIA	0	0	0%
DIREITO	11	54%	36%
BIOLOGIA	2	100%	50%
LETRAS	6	50%	33%
MATEMÁTICA	6	83%	83%

Fonte: MEC/Inep/Deaes e Microdados Provão. Elaborada pela autora

Apresentamos a seguir, em seqüência, os percentuais dos cursos com IDES igual ou maior que 6 segundo as disjuntivas por nós destacadas.

Tabela 34: Percentual de cursos com IDES \geq 6 nos setores público e privado – Rio 2003

CURSO	PÚBL.	PRIV.	IDES \geq 6 PÚBL.	IDES \geq 6 PRIV.	% IDES \geq 6 PÚBL.	% IDES \geq 6 PRIV.
MEDICINA	4	9	2	2	50%	22%
ENGENHARIA	5	9	2	0	40%	0%
DIREITO	4	22	0	4	0%	18%
BIOLOGIA	6	16	1	6	16%	37%
LETRAS	4	28	1	9	25%	32%
MATEMÁTICA	6	18	2	7	33%	38%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Tabela 35: Percentual de cursos com IDES \geq 6 nos setores universitário e não universitário – Rio 2003

CURSO	UNIV.	NÃO UNIV.	IDES \geq 6 UNIV.	IDES \geq 6 NÃO UNIV.	% IDES \geq 6 UNIV.	% IDES \geq 6 NÃO UNIV.
MEDICINA	7	6	2	2	28%	33%
ENGENHARIA	8	6	2	0	25%	0%
DIREITO	17	9	2	2	12%	22%
BIOLOGIA	14	8	3	4	21%	50%
LETRAS	15	17	1	9	6%	53%
MATEMÁTICA	12	12	2	7	16%	58%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Tabela 36: Percentual de cursos com IDES \geq 6 na capital e no interior – Rio 2003

CURSO	CAP.	INT.	IDES \geq 6 CAP.	IDES \geq 6 INT.	% IDES \geq 6 CAP.	% IDES \geq 6 INT.
MEDICINA	4	9	1	3	25%	33%
ENGENHARIA	10	4	1	1	10%	25%
DIREITO	16	9	1	3	6%	33%
BIOLOGIA	10	12	5	2	50%	16%
LETRAS	14	18	3	7	21%	38%
MATEMÁTICA	9	15	3	6	33%	40%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Diversamente do que encontramos na análise dessas disjuntivas apenas para o resultado do Provão, vão predominar agora a presença dos setores privado, não universitário e interior. Em última análise, a situação de maior equilíbrio encontrada entre todas as oposições, reforça nossa visão de que o empenho de democratização do ensino superior pode e deve se apoiar na participação de todos esses setores, que ao que tudo indica, são complementares.

Com relação aos novos cursos, em Engenharia não havia nenhum. Em Medicina e Biologia vão aparecer um de cada. Ambos são privados mas o primeiro é universitário do interior e o segundo é não universitário da capital. Quanto a Direito, Letras e Matemática, assim ficaram os percentuais:

Tabela 37: Percentual de novos cursos de Direito com IDES \geq 6 – Rio 2003

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	IDES \geq 6 PÚBL.	IDES \geq 6 PRIV.	% IDES \geq 6 PÚBL.	% IDES \geq 6 PRIV.
DIREITO	0	11	0	4	0%	36%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	IDES \geq 6 UNIV.	IDES \geq 6 NÃO UNIV.	% IDES \geq 6 UNIV.	% IDES \geq 6 NÃO UNIV.
DIREITO	10	1	4	0	40%	0%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	IDES \geq 6 CAP.	IDES \geq 6 INT.	% IDES \geq 6 CAP.	% IDES \geq 6 INT.
DIREITO	0	11	0	4	0%	36%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Tabela 38: Percentual de novos cursos de Letras com IDES ≥ 6 – Rio 2003

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	IDES ≥ 6 PÚBL.	IDES ≥ 6 PRIV.	% IDES ≥ 6 PÚBL.	% IDES ≥ 6 PRIV.
LETRAS	0	6	0	2	0%	33%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	IDES ≥ 6 UNIV.	IDES ≥ 6 NÃO UNIV.	% IDES ≥ 6 UNIV.	% IDES ≥ 6 NÃO UNIV.
LETRAS	3	3	1	1	33%	33%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	IDES ≥ 6 CAP.	IDES ≥ 6 INT.	% IDES ≥ 6 CAP.	% IDES ≥ 6 INT.
LETRAS	2	4	0	2	0%	50%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Tabela 39: Percentual de novos cursos de Matemática com IDES ≥ 6 – Rio 2003

CURSO	PÚBLICO	PRIVADO	IDES ≥ 6 PÚBL.	IDES ≥ 6 PRIV.	% IDES ≥ 6 PÚBL.	% IDES ≥ 6 PRIV.
MATEMÁTICA	1	5	1	4	100%	80%
CURSO	UNIVERS.	NÃO UNIV.	IDES ≥ 6 UNIV.	IDES ≥ 6 NÃO UNIV.	% IDES ≥ 6 UNIV.	% IDES ≥ 6 NÃO UNIV.
MATEMÁTICA	4	2	3	2	75%	100%
CURSO	CAPITAL	INTERIOR	IDES ≥ 6 CAP.	IDES ≥ 6 INT.	% IDES ≥ 6 CAP.	% IDES ≥ 6 INT.
MATEMÁTICA	3	3	3	2	100%	66%

Fonte: MEC/Inep/Deaes. Elaborada pela autora

Igualmente na comparação anterior entre novos e antigos cursos segundo cisões no Provão, quanto ao IDES o padrão se repete, no sentido de apresentar melhores resultados para o ano de 2003 entre os novos cursos.

6.2.2 O IDES segundo suas médias

Extraímos também a média dos IDES de todos os cursos, que foi 6,4, deixando um quadro de preocupação com relação à capacidade do sistema de realizar uma expansão democrática. Por carreiras, assim ficou a distribuição das médias:

Tabela 40: IDES médio por curso – Rio 2003

Medicina	6,6
Engenharia	6,3
Direito	6,4
Biologia	6,3
Letras	6,2
Matemática	6,5

Esta tabela deve ser interpretada apenas no sentido de revelar como os cursos se nivelaram perante o indicador de democratização. Ilações sobre as pequenas diferenças existentes entre eles não são possíveis - assim como não o foi quanto ao resultado do Provão - dado que os resultados são específicos por área¹⁵⁴ e metade do valor do IDES advém desse conceito.

Segundo as cisões por nós trabalhadas, assim ficaram as médias:

Tabela 41: IDES médio dos cursos segundo cisões – Rio 2003

CARREIRA	PÚBLICO	PRIVADO	UNIV.	NÃO UNIV.	CAPITAL	INTERIOR
MEDICINA	7,0	6,0	7,0	6,0	6,0	6,6
ENGENHARIA	6,5	-	6,5	-	7,0	6,0
DIREITO	-	7,2	6,5	8,0	9,0	6,6
BIOLOGIA	8,0	6,3	6,6	6,5	6,8	6,0
LETRAS	7,0	6,8	7,2	6,6	6,0	7,1
MATEMÁTICA	7,0	7,6	6,6	6,6	6,0	7,0

Verificamos uma aproximação de resultados entre as disjuntivas. Essa aproximação é muito maior do que na análise isolada dos resultados do Provão. O quadro agora foi também de alternância entre vantagens e desvantagens para os cursos públicos em relação aos privados, do setor universitário sobre o universitário e da capital sobre o interior no ano de 2003.

Com relação aos novos cursos, conforme vimos: em Engenharia não houve nenhum e em Medicina e Biologia apenas um. Em Direito foram 4 cursos, todos privados, universitários e do interior, com média 7,25. Quanto aos outros dois, temos:

Tabela 42: IDES médio dos novos cursos segundo cisões – Rio 2003

CARREIRA	PÚBLICO	PRIVADO	UNIV.	NÃO UNIV.	CAPITAL	INTERIOR
LETRAS	-	8,5	8,0	9,0	-	8,5
MATEMÁTICA	9,0	7,2	8,3	6,5	7,0	8,5

¹⁵⁴Calculando as médias das carreiras no Provão, encontramos resultado superior.

As médias dos novos cursos aumentam em todas as situações, à exceção de privado e não universitário para Matemática, inferior apenas alguns décimos em relação aos cursos antigos.

Importante ponderarmos, finalmente, que para a composição do IDES extraímos o percentual de alunos menos elitizado em cada carreira, respeitando a **média da composição social de cada qual**. Adotando uma visão ainda mais exigente de democratização, poderíamos retirar, dos graduandos estudados, um **percentual de não elitização geral, sem considerar a especificidade das carreiras**, o que redundaria num resultado diferente, com a diminuição drástica do IDES dos cursos das carreiras de maior prestígio social. Nesse caso, estaríamos dimensionando de forma mais realista a dinâmica da mobilidade social pela via do ensino superior no Brasil.

Na mesma direção, nossa opção por aplicar o indicador de inclusão socioeconômica a cursos que obtiveram A, B e C no Provão evidencia a elasticidade de nosso indicador de democratização do ensino superior. Apenas ao sabor de um exercício, voltamos aos resultados e utilizamos um filtro de qualidade acadêmica mais rigoroso, de forma a reter apenas os cursos que tiraram A e B no Provão como ponto de partida para analisarmos seu IDES. Inicialmente verificamos que o percentual de cursos A e B é, em média, a metade do percentual de cursos A, B e C. E que, à exceção de Letras, menos de 10% destes cursos atinge nota no nosso indicador de democratização. Examinando as carreiras em separado:

1. Em Medicina, apenas dois cursos dentre os 13 (15%) existentes, obtiveram aqueles conceitos no Provão. Ambos são públicos e universitários, um é da capital e outro do interior. Desses dois, apenas um obtém pontuação no IDES (7%) – o do interior.
2. Em Engenharia, apenas quatro dentre 14 (28%) obtém A ou B no Provão. Todos eles são públicos e universitários e apenas um dentre eles não é da capital. No IDES, remanesce também apenas um (7%), da capital.
3. Em Direito, dos sete cursos com conceito A e B dentre os 26 existentes (27%), quatro são públicos e universitários, três da capital e um do interior. Obtém pontuação no IDES apenas dois (7%), ambos privados. O

primeiro é não universitário da capital e o segundo é universitário do interior.

4. Em Biologia, seis cursos entre 22 (27%) obtiveram conceitos A e B no Provão. Eles eram todos públicos universitários, metade no interior e metade na capital. Restou apenas um no IDES, da capital (4%).
5. Em Letras, dos 32 cursos existentes, nove auferiram A e B (28%). Destes, cinco são privados e quatro são públicos. Apenas dois dentre os nove não são universitários. Restaram no IDES cinco cursos (15%): apenas um deles é público, universitário e do interior. Os demais são: dois universitários da capital e do interior e mais dois não universitários da capital e do interior.
6. Em Matemática, oito cursos dentre 24 (33%) obtiveram conceitos A e B no Provão. Destes, apenas um é não universitário. Três deles são privados. Aparecem no IDES dois cursos (8%): um não universitário, privado do interior e outro universitário, público também do interior.

Desta forma, elevando a exigência de qualidade para cursos que se situaram acima da média no Provão, percebemos quão mais restrita fica sua presença. O mesmo ocorre com relação ao percentual de cursos no IDES. Verificamos, outrossim, a variedade no tocante à localização, categoria administrativa e organização acadêmica dos cursos, reforçando a tese de complementaridade entre os pólos. Examinando também os cursos novos, identificamos padrão semelhante de diminuição dos percentuais de presença quanto a conceitos no Provão e no IDES, bem como a variedade de organização acadêmica e localização dos cursos, predominando, entretanto, a oferta privada, vez que houve pouco crescimento do setor público na época.

6.2.3 Análise das instituições perante o IDES

Encaminhamos nosso olhar, por último, para averiguar se alguma instituição que oferece os seis cursos por nós investigados, sustentava bons indicadores de democratização em todos eles, e verificamos que isso não ocorreu. Entretanto, algumas instituições que ofereciam mais de um curso mereceram este destaque. São a Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia e a Universidade Católica

de Petrópolis, instituições privadas e por assim dizer periféricas. Como elas se situam em municípios diferentes, anexamos os indicadores econômicos e educacionais dos mesmos, em comparação com os da capital. Observamos que, mesmo com PIB *per capita* e IDH inferiores ao da capital, essas instituições sobressaíram no ano de 2003 quanto ao indicador de democratização do ensino superior.

Dentre as instituições públicas apareceram a UERJ em três carreiras diferentes (Engenharia, Biologia e Letras), a UFF em três cursos de duas carreiras (Medicina e Matemática), a UNIRIO em Medicina e a UENF em Engenharia. Dentre os cursos novos, reaparecerá apenas a UENF, em Matemática. A UFRJ, excelente do ponto de vista acadêmico, não aparece entre os cursos que democratizaram o ensino perante nosso indicador em 2003. Essa ausência de certa forma está referida numa autocrítica da instituição¹⁵⁵.

Estudos recentes sobre estudantes pobres em outras universidades federais (PORTES, 2006; ZAGO, 2006) reportam o mesmo mal em diferentes faces. Pelo primeiro, Portes salienta que o aparato criado pela UFMG para dar sustentação à “aventura escolar que eles empreendem está obsoleto e necessita ser recriado, sob o risco de transformar uma trajetória de sucesso, vista aqui na entrada desses estudantes em espaços culturais privilegiados, em uma permanência fracassada”¹⁵⁶. Essa observação remete ao problema da evasão, fortemente aumentada por uma segunda seleção socioeconômica entre estudantes de antemão superselecionados¹⁵⁷, e dessa vez apartando definitivamente ingressantes e

¹⁵⁵No *site* da UFRJ, no campo **História**, aparece a seguinte avaliação sobre a herança das políticas do período da ditadura iniciada em 64: “para a UFRJ, esse conjunto de políticas viabiliza importantes avanços, permitindo-lhe modernizar-se e tornar-se a grande universidade que é hoje, com elevado grau de excelência no ensino de graduação e de pós-graduação e na pesquisa. Mas significa também a consolidação dos seus vícios de origem: fragmentação, patrimonialismo, elitismo e auto-referência, dispersão geográfica - agora agravadas por se reproduzirem em um quadro de grande heterogeneidade quanto a recursos e condições de trabalho entre suas diversas unidades constitutivas. A superação desse quadro passa a ser o maior desafio da instituição.” Disponível em http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA. Acesso em 28 mar. 2008.

¹⁵⁶Nesse sentido, o governo concebeu o Plano Nacional de Assistência Estudantil, visando principalmente melhorar as condições de moradia estudantil e de alimentação nos restaurantes universitários. O plano, segundo o secretário da Sesu, Ronaldo Mota, foi tratado como prioridade em virtude do projeto de expansão das federais que, conseqüentemente, desencadeará uma maior demanda por parte dos estudantes carentes (GOVERNO, 2008). Deve vigorar a partir de 2008.

¹⁵⁷Alternativas visando a democratização do acesso em universidades federais como o PAS – Programa de Avaliação Seriada - operado na UnB não tem surtido efeito, a considerar as avaliações de Borges e Carnielli (2005) e Dal Rosso (2004). Concluem estes autores que o PAS não contribui para minimizar a reprodução da estratificação social na universidade, especialmente para os cursos mais prestigiados. Pelo contrário, seria uma nova via, quem sabe um atalho para os candidatos oriundos de estratos privilegiados ingressarem mais rapidamente no ensino superior, além de antecipar o *stress* sobre os adolescente, os quais desde o primeiro ano do ensino médio se vêem às voltas com o processo.

concluintes. A letalidade estudantil dos mais pobres contribui, assim, para que os remanescentes se constituam em um grupo superiormente elitizado.

Em estudo sobre estudantes de camadas populares na UFSC, Zago vai além dessa perspectiva para mostrar como “a vida dita material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil: ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual” (2006, p. 235). Análises que ultrapassem o levantamento dos dados brutos como renda familiar do estudante, ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a condição do estudante, mostram como à “sobrevivência” material se associam outros custos pessoais, mas nem por isso menos dolorosos.

Outra ausência percebida foi da PUC-Rio, posto que alia qualidade acadêmica com uma política inclusiva. Acreditamos que o fato se explica, pelo menos parcialmente, porque o processo de distribuição de bolsas dos mais variados tipos se intensifica (KLEIN, FONTANIVE e CARVALHO, 2007) após o período por nós estudado, como o PROUNI e a bolsa Licenciatura. Sobre anos mais recentes, Carvalho (2007) produziu trabalho de pesquisa sobre 400 bolsistas do PROUNI nesta instituição no biênio 2005-6, enfatizando os efeitos positivos mas também “apontando lacunas e limites nos processo pedagógicos e financeiros da inclusão na IES; além de questionamentos aos efeitos macrossociais e macropolíticos do ProUni como política pública de inclusão via IES privadas” (CARVALHO, 2007, p.16).

Salientemos, para finalizar esta reflexão, que a perspectiva sincrônica deste trabalho chama a atenção para cursos que se destacaram num determinado momento, sugerindo seu estudo mais aprofundado. Esse esforço se faz tão mais pertinente quanto muitas instituições e cursos não tradicionais despontaram perante o indicador de democratização. Seria importante, então, indagarmos: a boa pontuação do curso perante o indicador se sustentaria no tempo? Quais seriam as características didático-pedagógicas do curso? E sua composição docente, em termos de titulação, vinculação funcional e ambiente de trabalho? Exibiriam, estes cursos, outras qualidades que não têm sido aferidas pelos examinadores do MEC quando das visitas às instituições, de forma a trazer novidades para orientar a política governamental que visa a melhoria do ensino superior? Enfim, o que teríamos a aprender com eles, mediante a busca de consolidação do processo de democratização do ensino superior em nosso país?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente gostaríamos de registrar a importância da continuidade da produção e publicização de dados educacionais pelo INEP¹⁵⁸. A possibilidade dos pesquisadores utilizarem dados nacionais para desenvolvimento de suas pesquisas, além do incremento ao conhecimento do sistema escolar melhor embasado empiricamente, permitirá que diferentes perspectivas sirvam de subsídios ao desenvolvimento de políticas educacionais mais adequadas às necessidades de expansão e qualificação do sistema em todos os seus níveis.

A análise do material empírico produzido a partir dos dados do INEP e de um certo recorte espaço-temporal, permitiu destacarmos as limitações de uma expansão democrática do ensino superior em virtude de: a) predominância de condições socioeconômicas diferenciadas e quase inalteradas do público que frequenta o ensino superior no Estado ao longo da série histórica, b) grave cisão no perfil social dos dois grupos de cursos, limitando a democratização pela perspectiva da escolha de cursos e c) a raridade dos cursos que apresentaram um bom indicador de democratização do ensino superior no Estado.

O caráter exploratório de nossa pesquisa visou produzir um mapeamento geral das condições de produção desta expansão no Estado do Rio de Janeiro, aproximando-se de uma topografia. Outros desdobramentos de natureza horizontal e vertical poderiam ser realizados no sentido de averiguar: a) a que resultados chegariam estudos semelhantes realizados sobre o Brasil ou outros Estados da federação?, b) o que poderiam oferecer em termos de aprofundamento da temática, estudos na perspectiva micro (clima escolar, condições de ensino, quadro docente) sobre cursos que se destacaram em nossa pesquisa?

Buscamos produzir uma sociologia do ensino superior no país, na perspectiva dos laços entre sociedade e política educacional brasileira. Esta abordagem salientou, inicialmente, o papel do ensino superior no Brasil no tocante à definição de postos sociais – apontando para o padrão de mobilidade social no país. No trabalho “Herdeiros ou sobreviventes”, sobre mobilidade social

¹⁵⁸Sugerimos ao INEP que inclua no questionário socioeconômico uma questão indagando se o graduando realizou curso pré-vestibular e de que tipo, a fim de dimensionar o impacto dos cursinhos comunitários.

entre alunos de graduação de carreiras diferentes na UFRJ, Bastos (2004) confirma essa característica, mostrando que graduandos de carreiras de mais alto prestígio não se destacam de seus pais, pois eles também já gozavam de posição social favorável. Quanto a estudantes de carreiras de baixo prestígio, estes sim projetam-se em relação a seus pais, mas como a carreira não permite forte ascensão social, continua problemática a perspectiva da mobilidade. Nesta pesquisa, não foram outros nossos achados: estudantes de Biologia, Letras e Matemática emergem de um meio social mais desfavorecido mas terão, pelos seus diplomas, retornos econômicos e sociais limitados. Situação oposta ocorre com os estudantes de Medicina, Engenharia e Direito, que se reproduzem normalmente nos estratos dos pais, com variantes entre os alunos de Direito, pela suas características anteriormente destacadas.

Anísio Teixeira indicava este problema e suas origens desde uma análise sobre a reforma do ensino superior de 1968:

Embora a educação superior brasileira tenha sido estagnada, pobre, modesta, ela possuía, no sentido de prestígio social, um valor exaltadíssimo. Por isso mesmo, não se pode pedir à mocidade, que busca essa educação ainda tradicional, que seja ela a renovadora de seus métodos e de seu conteúdo. Não pode mover a essa mocidade motivação diversa da que serviu aos que antes a buscavam. Entre as resistências à mudança necessária e indispensável, não está apenas a sociedade brasileira, de si mesma, naturalmente letárgica, podendo sofrer a mudança mas raramente a promovendo; não estão apenas os professores ameaçados de perder seus hábitos longamente aceitos; estão os próprios estudantes a tudo isso refletir (UFRJ, 2007, p. 13).

Desta forma pudemos acompanhar e compreender, especialmente por parte das representações docentes e discentes, como também das várias agremiações profissionais, as fortes resistências a projetos de mudança no sistema de ensino superior¹⁵⁹. No setor público elas são de difícil implementação porque, se no tocante à educação básica a falta de investimento público levou nossas elites a criarem um sistema de educação privada satisfatório, essa mesma fração da população contava com boas instituições públicas de ensino superior e sempre lutou pela manutenção restritiva de seu acesso a ele (MILANOVIC, LINDERT and WILLIAMSON, 2007). Quanto às políticas que afetam o setor privado, as

¹⁵⁹Maggie (2000) já havia estudado, por exemplo, as reações de parte significativa da elite universitária à “pretensão de estudantes oriundos da periferia das grandes cidades que acreditam que com esforço e mérito próprios podem chegar ao ensino superior”.

tentativas de regulação são as mais questionadas. O embate pela não regulação pode sempre ser enfrentado retornando às previsões da LDB e da Constituição¹⁶⁰, parâmetros suficientes para a ação governamental fundada legal e legitimamente.

Todas essas dificuldades podem ser melhor compreendidas no quadro de uma expansão que se pretende democrática, outro aspecto valorizado em nossa abordagem. Não vai em outra direção a advertência de Bourdieu:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir a aparência da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU, 2002b, p. 223).

Em nossa pesquisa vimos, no caso brasileiro, esta fina artimanha da reprodução em meio à aparência de democratização: a re-hierarquização do sistema de ensino superior. Dada a natureza quase estamental do perfil dos alunos das carreiras de maior e menor prestígio social em nosso país, se o maior efeito da política de expansão for averiguado na multiplicação das vagas de cursos desprestigiados, continuaremos presenciando apenas uma aparência de democratização¹⁶¹. Nesse caso, estaríamos diante do fenômeno das transições na estratificação social que operam apenas por mudança num indicador ou discriminante. Vale dizer: poder-se-á identificar expansão no sistema, mas essa mudança quantitativa não é acompanhada de mudanças qualitativas na sua composição social e em sua estrutura. A tomarmos o caso do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2000 e 2003, foi o que verificamos, o que pode também ser lido na perspectiva da “Desigualdade Efetivamente Mantida (Effectively Maintained Inequality – EMI), pois resultados empíricos indicam que a diminuição de certos indicadores de desigualdade social estão associados ao aumento de outros indicadores de desigualdade” (FRANCO, BONAMINO e BROOKE, 2006, p.2).

¹⁶⁰Especialmente os artigos 209 da CRFB e 9º e 46 da LDB. Tratam da avaliação como condição para autorização e reconhecimento de cursos.

¹⁶¹Como na fala descrente de uma aluna de um curso Normal Superior: “no Brasil é assim: tem ‘curso de rico pra continuar rico’ e ‘curso de pobre pra continuar pobre’”.

Quanto aos mundos particulares que acabamos por identificar nos dois grupos de cursos no Estado do Rio de Janeiro, chama a atenção a iniquidade do destino selado dos mais pobres no tocante à escolha da carreira. Nesse sentido julgamos que empreendermos, como na teoria de Boaventura Santos (2007), uma “sociologia das ausências”, compreendida como uma

Investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2007, p. 12).

O que inferimos, enfim, é que as características de origem social de parcela da população não são suficientes *de per se* para viabilizar o propósito de democratização do ensino superior, especialmente quando se considera uma distribuição entre cursos de maior e menor prestígio social, confirmando, ainda no terceiro milênio, a marca do elitismo no ensino superior, da desigualdade social arraigada e manifesta numa impermeável hierarquia de carreiras. Milton Santos e Maria Laura Silveira (2000) alertavam sobre este ponto: como será enfrentada a questão da variedade e da qualidade da oferta? Esse desafio é central, na medida em que nossa sociedade não deveria tolerar que se prolongue a situação atual de oferta de educação segundo a capacidade econômica das famílias. Essa situação é tal que os cidadãos já se instalam na nação com um destino predeterminado, discriminados *ab initio*, desde logo condenados a uma certa quantidade e qualidade de educação. Na avaliação de Santos e Silveira, “importante frisar que a superação do *handicap* da herança sócio-cultural pode depender de medidas compensatórias, e estas são do âmbito do poder público” (SANTOS; SILVEIRA, 2000, p. 47).

Nesse sentido, talvez estejamos diante de um momento oportuno para reavaliar rótulos como qualidade, papel social do ensino superior e das instituições e hierarquia do campo, vale dizer, os signos da legitimação do ensino superior no Brasil, vez que as fronteiras classificatórias estariam se movimentando. Em nossos achados identificamos, sob os vários ângulos examinados, que as disputas pela primazia do setor público sobre o privado e as reações deste às críticas recebidas, bem como as disputas pela primazia do setor

universitário sobre o não universitário e sobre as vantagens do ensino centralizado – não se sustentaram sob o crivo da democratização do ensino. Mais que isso, nossa opção de trabalho considerou que a dicotomia público-privado, como as demais, operam secundariamente ao processo de democratização. Ou seja: entendemos que as análises das disjuntivas deveriam ocorrer *a posteriori* e não *a priori* em relação à análise do processo de democratização.

Motivados a dimensionar o processo de democratização, propusemos de forma exploratória uma hipótese de construção de um indicador de democratização, no sentido de tentar materializar os limites e possibilidades de uma expansão democrática do ensino superior, a partir dos dados para o Estado do Rio de Janeiro. No tocante ao que o IDES revelou, a rediscussão sobre as fronteiras entre os setores público e privado na contemporaneidade pode e deve ser fomentada. Salientamos também que a observância de médias equilibradas no IDES entre interior e capital, associada à evidência de melhor performance dos cursos novos do interior em relação aos da capital oferecidos pela mesma instituição, corrobora o acerto de uma política de interiorização do ensino superior, sem descurar da oferta na capital, a fim de se alcançar as metas do Plano Nacional de Educação. Retomemos, no bojo desta reflexão, as considerações embasadas no pensamento de Tocqueville para concluir que, muito provavelmente, a crítica aos processos de interiorização do ensino superior estejam contaminadas por nossas dificuldades com idéias e atitudes que, tememos, retirariam do Estado suas responsabilidades. Ora, a questão é que do pensamento de Tocqueville não se pode extrair a conclusão de que a ação da sociedade configura obrigatoriamente um retraimento da ação do Estado. A arena política em que sociedade e Estado são interlocutores continua aberta. Pelo contrário, trata-se de um passo além no amadurecimento democrático, que por definição opera na tensão entre interesses individuais e coletivos, entre o privado e o público, entre o local e o global, entre o interior e a capital – sem alijar nenhum desses pólos. Qualquer argüição de primazia de um setor sobre outro refletirá muito mais ou a defesa de privilégios e distinções, ou um desconhecimento sobre o dinamismo do ensino superior no Brasil, dinamismo este suscitado pela própria qualidade de renovação da vida social, mormente se exposta a mais educação.

Nesse sentido, talvez estejamos diante de um momento oportuno para reavaliar rótulos como qualidade, papel social do ensino superior e das

instituições e hierarquia do campo, vale dizer, os signos da legitimação do ensino superior no Brasil, vez que as fronteiras classificatórias estariam se movimentando. Em nossos achados identificamos, sob os vários ângulos examinados, que as disputas pela primazia do setor público sobre o privado e as reações deste às críticas recebidas, bem como as disputas pela primazia do setor universitário sobre o não universitário e sobre as vantagens do ensino centralizado – não se sustentaram sob o crivo da democratização do ensino. Mais que isso, nossa opção de trabalho considerou que a dicotomia público-privado, como as demais, operam secundariamente ao processo de democratização. Assim: entendemos que as análises das disjuntivas deveriam ocorrer *a posteriori* e não *a priori* em relação à análise do processo de democratização.

Finalmente, nossos achados para o Rio de Janeiro sugerem forte atenção com relação à capacidade do sistema de realizar as metas quantitativas e qualitativas de sua expansão. A experiência recente do ingresso de novos perfis sociais no ensino superior - seja pela universalização do ensino médio, seja pelo PROUNI, seja pela introdução de algum tipo de medida compensatória – prenuncia dificuldades de duas ordens, que refletem justamente os pólos qualitativo e quantitativo do conceito de democratização: carência de conhecimentos suficientes para acompanhar a graduação e de recursos financeiros para se manter no curso. Vale dizer: o novo contingente a ser incorporado no ensino superior certamente trará as marcas de sua origem socioeconômica, requerendo uma reorganização do sistema para garantir sua permanência com qualidade acadêmica.

Generalizando muito, pode-se dizer que as **instituições privadas** que absorverem estes novos alunos enfrentarão dificuldades de ordem não só financeiras quanto e, sobretudo, acadêmicas. Assim já se pronunciou o presidente do sindicato das instituições privadas paulistas: “com o aumento das matrículas, entraram alunos com dificuldades. Temos de dar reforço em português e matemática” (369 CURSOS, 2006)¹⁶². Por outro lado, as avaliações do ENADE no tocante à diferença de desempenho das instituições, têm destacado que “aquelas com pior desempenho têm estudante mais pobre e pouco fazem por ele”

¹⁶²Variações no desempenho de alunos da 4ª série no SAEB, relacionadas a mudanças no perfil dos estudantes que freqüentam esta série em três edições do exame já foram dimensionadas em nosso país, validando essa preocupação (Fernandes e Natenzon, 2002).

(ALUNOS, 2007). Nesse sentido, a manutenção do sistema de avaliação nacional de cursos torna-se imprescindível, evitando uma expansão desqualificada¹⁶³ e portanto não democrática do sistema. Mormente a política de distribuição de bolsas pelo PROUNI aprofunda a necessidade de acompanhamento da performance acadêmica dos cursos. Estas bolsas representam investimento governamental e, como qualquer investimento público, deve ser aplicado de forma criteriosa. Concretamente, questionamos se instituições mal avaliadas devam ser conveniadas neste programa. Não se justifica, outrossim, um sistema de avaliação que apenas indique a posição da instituição em relação a outras, permitindo o funcionamento daquelas que reiteradamente produzem maus resultados. Sistemas de responsabilização pelos resultados da escola, tema considerado difícil para acadêmicos, gestores, políticos e mantenedores – devem passar a ser assimilados em nosso país (ALVES, 2007).

Por seu turno, as primeiras avaliações sobre os alunos beneficiados por pontos extras ou cotas nas **instituições públicas** mostram que os mesmos têm garantido boa performance acadêmica¹⁶⁴, mas já antevêm as dificuldades financeiras para se manter na faculdade. Trabalho específico sobre ingresso e evasão na expansão recente do ensino superior foi conclusivo a esse respeito:

De acordo com as evidências obtidas na análise e com as referências dos estudos empíricos internacionais, não se pode afirmar que a expansão dos sistemas de ensino superior, mesmo com o aumento da oferta de ensino público e gratuito, seja uma garantia da redução das desigualdades de acesso. Com vistas a aumentar a equidade do sistema, as políticas de democratização do ensino superior devem prever mecanismos específicos de apoio aos estudantes dos setores sociais mais desfavorecidos não só em relação ao ingresso, mas também em relação à evasão (MELLO, 2004, p. 75).

De outro lado, as considerações realizadas sobre a eventual dificuldade de instituições públicas federais mais antigas e tradicionais quanto à democratização do ensino superior parecem ser tão mais pertinentes quanto sua visibilidade e

¹⁶³Os próprios estudantes são críticos da situação. Numa entrevista sobre o problema da multiplicidade de novas instituições em Minas Gerais, muitas delas sem qualidade, um aluno assim expressou: “o problema é que para quem quer dar satisfação aos pais ou precisa apenas do diploma, elas são perfeitas. São baratas e fáceis de passar”. In: **O Estado de Minas**, 20 jun. 2005, p. 22.

¹⁶⁴“Aprovado com benefício vai melhor na universidade”. In: **Folha de São Paulo**, 30 set. 2007; “Diferentes no ingresso, iguais no desempenho”. In: **Folha Dirigida**, 8 mai. 2007, p. 23. “Aluno da rede pública é melhor na Unicamp”. In: **Folha de São Paulo**, 22 dez. 2005, p. C5; “Estamos prejudicando nossos melhores alunos?”. In: **Folha de São Paulo**, 15 mai. 2005, p. C8.

prestígio projetam-nas como ponta de lança das políticas governamentais para o ensino superior. Isto porque o conteúdo da política educacional para as universidades federais veicula o projeto da nação para a sociedade: os recursos gerados por ela e que são alocados pelo MEC a essas instituições revelam – quer haja consciência disto ou não - este projeto. Avalia Schwartzman que:

Deve ser do interesse público eliminar os mecanismos institucionais que garantem privilégios aos detentores de determinadas credenciais, fazendo com que os benefícios decorrentes da educação superior passem a ser, cada vez mais, função da efetiva contribuição dos educados para a riqueza e o bem estar social. É também responsabilidade do setor público cuidar da equidade no acesso às oportunidades educacionais, independentemente das origens econômicas, sociais, raciais ou culturais das pessoas (2000, p. 7).

Ou será que o máximo de democratização que poderíamos imaginar, nesse sentido, seria a ampliação de vagas noturnas nas universidades públicas, cumprindo as metas de expansão do REUNI? Não estaríamos incorrendo nesse caso em tautologias, como expressado por uma dirigente de universidade federal, sobre a expansão das vagas: "Já abrimos mais turmas à noite de cursos na área de humanas. Mas nos cursos de maior ascensão social, como medicina e arquitetura, por exemplo, é mais difícil. Um estudante de medicina tem que se dedicar 100% às aulas. Não pode dividir seu tempo com trabalho" (UFMG, 2006)? Ora, não há maiores dificuldades quanto ao acordo que um curso como Medicina deva ocorrer em horário integral. O problema é a circularidade do raciocínio, admitindo que a condição pregressa do estudante continue determinando o possível ou não quanto à opção de carreira. Há que se romper com este vício, por exemplo através de bolsas que permitam ao outrora estudante trabalhador que logrou ingressar em Medicina, condições para cursá-la sem necessidade de trabalhar. Como o fazem seus colegas oriundos de estratos sociais superiores, dedicando-se integralmente ao curso.

Acreditamos que providências simples como a realização do vestibular para as universidades federais no mesmo dia¹⁶⁵ e a implementação bem sucedida do programa de assistência estudantil, já produziriam um efeito imediato no tocante a melhor refletir a variedade da sociedade brasileira no perfil social que ingressa e permanece no *campus*. Esses gestos contribuiriam, outrossim, para

¹⁶⁵A partir de 2006 o questionário socioeconômico do INEP incluiu perguntas sobre em qual unidade da federação o graduando nasceu e cursou o ensino fundamental e médio, o que vai possibilitar o dimensionamento do êxodo dos estudantes em busca das vagas públicas.

evitar os efeitos da Desigualdade Maximamente Mantida, que assinala a persistência da desigualdade educacional entre dois estratos até que o grupo em vantagem tenha chegado ao ponto de saturação no aproveitamento das vantagens, no caso, a expansão do ensino superior público pretendida. Eis que “o grupo em vantagem está em melhores condições de aproveitar as oportunidades que surgem derivadas muitas vezes de políticas com caráter igualitário. Isso levaria à persistência de desigualdade em contextos de não saturação das melhores oportunidades” (TAVARES JÚNIOR, 2004, p. 7).

Vivemos hoje, enfim, um novo momento de inflexão para o ensino superior. Se por um lado os resultados da primeira onda da expansão do ensino superior não atestaram uma inclinação democrática, os cursos que surgiram no final do período por nós estudado podem prenunciar algumas boas novas. A política educacional, por seu turno, a fim de prover uma inclusão efetivamente democrática no sentido que aqui temos trabalhado, deve cuidar para que o maior resultado do esforço governamental não consista na expansão de vagas em cursos de baixo prestígio social nas universidades públicas ou permitindo que a maior parte das bolsas do PROUNI siga na mesma direção. *Pari passu*, um impulso quanto ao valor econômico, social e simbólico destes cursos deve ser objeto de maior atenção por parte do governo. Todos sabemos, especialmente no tocante às Licenciaturas, como estão vergonhosa e injustificadamente degradadas suas condições de produção e o exercício do magistério em nosso país. Relembremos a previsão do texto da Reforma do Ensino Superior: a função social do ensino superior se fará mediante a garantia não só da democratização das condições de acesso, como também das condições de trabalho acadêmico.

Por razões como essas é que cabe ratificar e sugerir a ampliação e intensificação das bolsas assistência, do PROUNI, das ações afirmativas, da criação de bolsas-permanência e da multiplicação de instituições públicas e gratuitas de forma descentralizada, se se quer caminhar com sucesso à consecução do Plano Nacional de Metas da Educação de forma democrática – em que pesem as salutares e constantes críticas (CARVALHO, 2007; CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula e GILIOLI, Renato de Sousa Porto, 2006) que têm sido feitas a cada uma dessas estratégias. A evitar: a) qualquer política que produza resultados meramente quantitativos, ignorando a qualidade acadêmica do ensino ou a necessária inclusão com maior independência da origem social, principalmente no

tocante à escolha dos cursos e b) políticas que garantam o acesso mas não a permanência dos alunos.

Parece-nos que se o ponto de vista assumido pela política educacional é o da minoração da desigualdade, quanto ao ensino superior sua condução deve ocorrer de forma independente ou até mesmo em oposição a antigas cristalizações acadêmicas, corporativas, econômicas ou ideológicas nas quais o campo está historicamente imerso. É necessário tentar pensá-lo como totalidade, numa perspectiva estratégica social e politicamente enquadrada. Garantidas essas premissas, acreditamos que nos aproximariamos de um modelo de ensino superior que pudesse ser contado no rol das instituições que ajudam a implementar a mobilidade social no país.

Como na metáfora de Bourdieu, foi o conhecimento da restrição da força da gravidade que permitiu ao homem voar. Não precisamos recuar neste sonho: um vôo do chão aonde puderem alçar, mais milhares de brasileiros sob o impulso do ensino superior. Onde distinções sejam melhor distribuídas e não represadas, barrando no nascedouro qualquer projeto conseqüente de uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

369 CURSOS têm a pior avaliação do MEC. **Folha de São Paulo**, 10 ago. 2006, p. C6.

ABRUC. **Sobre a Reforma Universitária.** Disponível em <http://www.abruc.org.br/>. Acesso em 8 abr. 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional in **Educação e Sociedade** vol. 22 n° 75, 2001.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. In: **Pesquisa e planejamento econômico – IPEA**. Rio de Janeiro, v. 23, n° 3, 2002.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2007.

ALMEIDA, Ana Maria. Um colégio para a elite paulista In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Valores e luta simbólica. **Revista Educação. Especial 5: Bourdieu**. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

ALUNOS fracos, faculdades ruins. **O Estado de São Paulo**, 4 jun. 2007, p. A14

ALVES, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2007.

ALVES, Fátima e ORTIGÃO, Isabel. A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001. **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2005.

ANDES. **Sobre a Reforma Universitária.** Disponível em <http://www.andes.org.br/> . Acesso em 08 abr. 2007.

ANDIFES. **Sobre a Reforma Universitária.** Disponível em <http://www.andifes.org.br/news.php#5716>. Acesso em 08 abr. 2007.

ANUP. **Sobre a Reforma Universitária.** Disponível em <http://www.anup.com.br/> . Acesso em 8 abr. 2007.

APESAR da concessão de bônus na nota, escola pública pára de avançar na Fuvest. **Folha Online**, 18/02/2008. Acesso em 19 fev. 2008.

ARAÚJO, Elaine Sampaio e SILVA, Aline Maria da. Jovem negro e universidade pública: contexto e desafios. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) [et al].

Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

ARROYO, Miguel. A universidade, o trabalho e o curso noturno. **Estudos e debates.** Brasília. n. 17, p. 91-94, 1990.

AVANÇO de minoria é maior nas particulares. **Folha de São Paulo**, 20 nov 2006, p. C1.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Participação na mesa redonda “Profissões nas sociedades em transição”. **31º Encontro anual da ANPOCS.** Caxambu-MG, 2007.

_____. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** SOARES, Sergei et alli (org.). Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

_____. As profissões no Brasil e sua sociologia. In: **Dados.** Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

_____. **Reconstruindo as minas e planejando as gerais: os engenheiros e a construção dos grupos sociais.** Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1993.

BARROS, Ricardo Paes de e FOGUEL, Miguel Nathan. **Focalização dos Gastos Públicos Sociais em Educação e Erradicação da Pobreza no Brasil.** 2006. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/em_aberto/emaberto74.pdf. Acesso em 14 jul.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo e MENDONÇA Rosane. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil.** Texto para discussão nº 800. Rio de Janeiro, junho de 2001. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0800.pdf. Acesso em 10 ago. 2005.

BARROS, Ricardo Paes de e MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. **Os determinantes da desigualdade no Brasil.** Texto para discussão nº 377. Rio de Janeiro, julho de 1995. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/1995/td_0377.pdf. Acesso em 10 ago. 2005.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane; SANTOS, Daniel Domingues dos e QUINTAES, Giovani. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil.** 2001. Texto para discussão nº 834. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0834.pdf. Acesso em 29 fev. 2008.

BASTOS, Ana Paula Barbosa Leite. **Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. IFICS/UFRJ, 2004.

BELTRÃO, Kaizô e TEIXEIRA, Moema. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. SOARES, Sergei et alli (org.). Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso; FERNANDES, Cristiano. **Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB de 2001**. PUC-Rio, Laboratório de Avaliação da Educação, 2002.

BORGES, José Leopoldino e CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**. V. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília: Ed. UnB, 1981.

_____. **Ordem social e efeitos perversos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Os excluídos do interior. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____ (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **La noblesse d'état**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. "Fieldwork in philosophy". In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. The forms of capital. In: HALSEY, A., LAUDER, M., BROWN, P. e WELLS, A. (eds). **Education, Culture, Economy and Society**. Oxford: Oxford University Press, p. 46-58, 1997.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. **Um convite à Sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BRAGA, Mauro Mendes, PEIXOTO, Maria do Carmo L., BOGUTCHI, Tânia F. A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90. **23ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1110T.PDF>. Acesso em 12 jun. 2005.

BRANDÃO, André Augusto; MARINS, Mani Tebet Azevedo de e SILVA, Anderson Paulino da. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: Que profissão você vai ter quando crescer? **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu / MG, 2005.

BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

BRANDÃO, Zaia e LELLIS, Isabel. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos**. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a11v2483.pdf. 2003. Acesso em 13 ago. 2006.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; DE PAULA, Lucilia. A Circularidade Virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, set./dez. 2005, v.35, n.126, p.747-758.

BRASIL. STF. Disponível em www.stf.gov.br/portal/inteiroTeor/obterInteiroTeor.asp?classe=ADI&numero=1266. Acesso em 6 fev. 2008.

BRITO, Rosana Sá. **Democratização no campus: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005** / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: INEP, 2006.

BROADY, Donald, BÖRJESSON, Mikael e PALME, Mikael. GO WEST! O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais. In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites**. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

BUARQUE, Cristovam. **Seminário Internacional Universidade XXI**. 2003. Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/progComp.pdf> . Acesso em 21 jun. 2007.

CÂMARA Municipal de Itaperuna. 2000. Disponível em http://www.cmitaperuna.rj.gov.br/lei_organica/lei-030a-de-30-junho-de-2000.htm. Acesso em 20 mai. 2007.

CANDIDATOS driblam "cotas regionais" em vestibulares. **Folha de São Paulo**, 11 jul. 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Pronunciamentos do Presidente da República - 1995**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PRON9517.HTM. Acesso em 21 jun. 2007.

CARVALHO, Cynthia Paes de. Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempos de crise e globalização. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, mai/ago 2004.

CARVALHO, José Carmello. O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006. **30ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "Democratização do ensino" revisitada. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 10 set. 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Provão: como entender o que dizem os números. 2001**. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/enc/2001/miolo_textodiscussao_n10.pdf. Acesso em 21 mai. 2007.

_____. **Tapetão medieval**. Revista **Veja**, 13 abr. 2005, p. 24.

_____. Por que defendo o Provão. Revista **Veja**, 20 ago. 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: **Desigualdade e pobreza no Brasil**. HENRIQUES, Ricardo (org). Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes (org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula e GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior?. **Educar em revista**. Curitiba, n. 28, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 21 abr. 2007.

CATANI, Denice Bárbara. **A educação como ela é**. Revista Educação. Especial 5: Bourdieu. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

CENSO do Ensino Superior 2005. MEC/INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 11 jan. 2006.

CHARNET, Eugênia Maria R. **Critérios para atribuição de conceito aos cursos: um estudo**. Brasília: INEP, 2000. Disponível em www.unc.edu/ppaq/docs/estudo_mudanca.pdf. Acesso em 29 fev. 2008.

COELHO, Edmundo. **As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLEMAN, James. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, p. S95-S120.

CONSTANTINO, Luciana. 48% dos calouros de particulares trabalham. **Folha de São Paulo**, 01 jun. 2005.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 nov. 2006.

COSTA, Sérgio. Quase crítica: insuficiências da sociologia da modernização reflexiva. **Tempo social**. Vol. 16, nº 2, São Paulo, novembro 2004.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Democratização da Universidade Amazônica: A experiência de descentralização e participação nos campi da UFPA**. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade** 2004, vol. 25, no. 88 pp. 795-817. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 10 mar. 2007.

_____. O ensino superior no octênio FHC, in **Educação e Sociedade** vol. 24, nº 82, 2003.

_____. Era uma vez um rei chamado D. João VI... **Caros amigos** – Especial ensino superior. São Paulo: Casa amarela, 2001.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Héliog (org.). **Universidade em ruínas na República dos Professores**. Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Cipede, 1999.

_____. CUNHA, Luiz Antônio. O Vestibular: a volta do pêndulo. **Em Aberto**. Brasília, v.1, n.3, 7-16. Fevereiro, 1982.

_____. **A Universidade Temporã** - O Ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

DaMATTA, Roberto. **A casa e a rua**. São Paulo: Rocco, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. Sustentação econômica das universidades públicas e gratuidade. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 19, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>. Acesso em 21 abr. 2007.

DARWIN, Charles. **O diário do Beagle**. Curitiba: Ed. da UFPA, 2007.

DEMOCRATIZAÇÃO do ensino superior. 2005. Disponível em <http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag1105-51.htm>. Acesso em 31 jan. 2007.

DINIZ, José Janguê Bezerra. **Educação: bem público ou direito das pessoas?** Disponível em http://www.editoraimpetus.com.br/art_publicados.php?chave=109. acesso em 6 fev. 2008.

DIPLOMA de ensino superior é raro em casos de chefia. 2006. **Folha de São Paulo**, 18 set. 2006, p. C1.

DIPLOMA em ensino superior garante, em média, salário duas vezes maior. 2006a. Folha de São Paulo, 11 set. 2006, p. C1.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber. Profissões e monopólios profissionais.** Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DOURADO, Luiz F., CATANI, Afrânio M. e OLIVEIRA, João F. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã, Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público.** Goiânia: Editora UFG, 2001.

DURHAM, Eunice. **Novos contornos no debate sobre a democratização do ensino superior.** Disponível em <http://www.prattein.com.br/prattein/texto.asp?id=79&Texto=novos+contornos>. Acesso em 31 mai.2005.

EDITAU. Clipping Educacional do dia 23 mar. 2005. Disponível em www.editau.com.br. Acesso em 24 mar. 2005.

EDITAU. Clipping educacional do dia 11 jul. 2007. Disponível em www.editau.com.br. Acesso em 17 jul. 2007.

EDITAU. Clipping educacional do dia 28 mar. 2005. Disponível em www.editau.com.br. Acesso em 29 mar. 2005.

ENADE 2005. Resumo Técnico. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/relatorios.htm>. Acesso em 27 fev. 2008.

ENTREVISTA com Márcio Baptista de Almeida Sardinha Júnior: 1º colocado no Enade. Disponível em [http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdeprensa/Brasil/31-08-06\(1\).htm](http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/reseasdeprensa/Brasil/31-08-06(1).htm). Acesso em 2 fev. 2007.

ERIKSON, Robert e JONSSON, Jan. **Can education be equalized?** Boulder, Co., Westview, p. 49, 1996.

ERNST & YOUNG e FGV. **Brasil 2020. Os desafios da economia global.** Disponível em [http://www.ey.com/Global/assets.nsf/South_America_P/Brasil_Relatorio_Anual2006/\\$file/RelatorioAnual_2006.pdf](http://www.ey.com/Global/assets.nsf/South_America_P/Brasil_Relatorio_Anual2006/$file/RelatorioAnual_2006.pdf). Acesso em 12 jul. 2007.

EXPANSÃO do ensino superior deve acontecer com qualidade e inclusão social. Tic Brasil. 14 mai. 2007. Disponível em <http://www.sesuweb.mec.gov.br/>. Acesso em 23 jan. 2008.

FAÇANHA, Luís Otávio e MARINHO, Alexandre. Instituições de Ensino Superior governamentais e particulares: avaliação comparativa de eficiência. **Texto para discussão 813.** IPEA, agosto de 2001.

FALTA quem queira ser professor. **O Estado de São Paulo**, 15 out. 2007, p. A16.

FALTAM 246 mil docentes no nível médio. **O Estado de São Paulo**, 3 jul. 2007, p. A15.

FAPESP. Indicadores FAPESP 2004. Disponível em http://www.fapesp.br/indicadores2004/volume1/cap03_vol1.pdf. Acesso em 21 fev. 2007.

FELÍCIO, Fabiana e FERNANDES, Reynaldo. **O efeito da qualidade da escola sobre o desempenho escolar: uma avaliação do ensino fundamental no estado de São Paulo**. Disponível em www.anpec.org.br/encontro2005/artigos/A05A157.pdf. Acesso em 21 abr. 2007.

FERNANDES, Danielle Cireno. **Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor**. Disponível em <http://getinternet.ipea.gov.br/SobreIpea/40anos>. Acesso em 29 fev. 2008.

FERNANDES, Reynaldo. 2007. **Em busca do ensino ideal**. Disponível em http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=3013. Acesso em 31 out. 2007.

FERNANDES, Reynaldo e NATENZON, Paulo Esteban. **A Evolução Recente do Rendimento Escolar das Crianças Brasileiras: Uma Reavaliação dos Dados do SAEB**. Texto para Discussão – E / 33 - 2002. FEARP-USP. Disponível em www.cpq.fearp.usp.br/html/eco/indice.html. Acesso em 21 abr. 2007.

FERREIRA Francisco H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Disponível em www.ipea.gov.br. Acesso em 28 ago. 2006.

FERREIRA, Marcelo Costa. Permeável, *ma non troppo*? Mobilidade social em setores de elite, Brasil - 1996. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2001, vol.16, n. 47, ISSN 0102-6909.

FERREIRA, Sérgio Guimarães e VELOSO, Fernando. A reforma da educação. In: PINHEIRO, Armando Castelar e GIAMBIAGI, Fábio. **Rompendo o marasmo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

_____. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico. IPEA, v. 34 n.3, dez. 2004. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>. Acesso em 10 ago. 2005.

FIGUEIREDO, Adriana Maria de. Relações entre mobilidade social e desigualdade das oportunidades educacionais: a contribuição de Raymond Boudon. **29º Encontro anual da ANPOCS**. Caxambu, 2005.

FIGUEIREDO, Fábio Ferreira. **Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2006.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FORQUIN, JEAN-Claude (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes p. 29, 1995.

FRANCO, Creso. **Avaliação em Larga Escala da Educação Básica: da Relevância aos Desafios.** Trabalho Apresentado no III Seminário de Avaliação da Educação: Construindo o Campo e a Crítica, promovido pelo LOED/UNICAMP. Março de 2003.

FRANCO, Creso, BONAMINO, Alicia e BROOKE, Nigel. **Origem Social e Desigualdade de Oportunidades Educacionais.** Disponível em milenio.iuperj.br/arquivos/sub-projeto03.pdf. Acesso em 13 mai. 2007.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.** UCB, 2005. Disponível em <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas.pdf>. Acesso em 2 jan. 2008.

GIDDENS, Anthony. “A Vida em uma Sociedade Pós-TradicionaI”. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. **Modernização Reflexiva.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GOIS, Antônio. Universitários acham que seus cursos exigem pouco. **Folha de São Paulo**, 8 jul. 2007.

GOMES, Alfredo. Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior? In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Francisco de e MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Editora Alínea, 2006.

GOVERNO amplia verba de ajuda a alunos das Federais. Disponível em <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=14334>. Acesso em 31 mar. 2008.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Democratização do ensino e oportunidades de emprego. São Paulo: Loyola, 1981.

HADDAD, Fernando. **Sobre o censo 2004.** Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 28 ago. 2006.

_____. **Ritmo de crescimento do ensino superior diminuiu desde 2004, revela censo.** Disponível em http://www.stela.org.br/clipping/portal_sinaes/2006_12_13_2_ig.htm. Acesso em 15 dez. 2006.

HELENE, Otaviano. 2004. **O que as avaliações permitem avaliar.** Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/tematicas/educacao/superior/diversidadeavaliacao/heleneavaliacoes.pdf>. Acesso em 3 jan. 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001). **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

HOFFMANN, Rodolfo e NEY, Marlon Gomes. Desigualdade, escolaridade e rendimentos na agricultura, indústria e serviços: 1992-2002. **Economia e sociedade**. Campinas, vol. 13, nº 2, jul/dez 2004.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Desigualdades escolares e reconhecimento: estratégias de acesso ao ensino superior e ação política**. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife-PE, junho de 2007. Disponível em http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT7. Acesso em 31 ago. 2007.

_____. **Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos**. Dissertação de Mestrado. IFICS/UFRJ, 2005.

HOPER EDUCACIONAL. **Análise setorial do ensino superior privado no Brasil. Tendências e perspectivas 2010**. CD-ROM, 2006.

IBGE. 2007. **Perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=961. Acesso em 30 set. 2007.

_____. 2007a. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf. Acesso em 2 fev. 2008.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2006**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/>. Acesso em 23 fev. 2008.

_____. 2004. **PME confirma desigualdades raciais**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>. Acesso em 7 set. 2007.

_____. 2004a. **Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do Censo demográfico de 2000**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf. Acesso em 7 set. 2007.

_____. 2004b. **Em 30 anos, importantes mudanças nos hábitos de consumo dos brasileiros**. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php. Acesso em 3 jan. 2008.

INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

_____. **INEP disponibiliza Microdados.** 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>. Acesso em 06 jan. 2007.

_____. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004.** Brasília: INEP, 2006.

_____. 2006a. Alunos originários de escolas públicas têm menos oportunidade de ingressar na Educação Superior. **Informativo INEP 130.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm>. Acesso em 22 abr. 2007.

_____. **Resumo técnico ENADE 2004.** 2005. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/superior/enade/relatorio/Resumo_tecnico_ENADE_2004.pdf. Acesso em 28 ago. 2006.

_____. **Sinopse do ensino superior.** Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 28 ago. 2006.

_____. **Provão 2003. Resumo técnico.** 2004. Disponível em http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/resumo_tecnico_2003.pdf. Acesso em 05 jun. 2004.

_____. **Relatório Síntese do Exame Nacional de Cursos 2003.** 2004. Disponível em http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/relatorio_sintese.pdf. Acesso em 08 ago. 2006.

_____. **O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB 97 / INEP.** – Brasília: O Instituto, 1999.

ÍNTEGRA DE ENTREVISTA: Paulo Renato Souza. 2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200525.shtml>. Acesso em 21 mai. 2007.

IPEA. **Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas.** Disponível em http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/gastoeconsumo/resumo_gastoeconsumo.pdf. Acesso em 21 dez. 2007.

IPEA/UNIFEM. **Retrato das desigualdades: gênero e raça.** Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1907.pdf>. Acesso em 29 fev. 2008.

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites. Um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?.** Rio de Janeiro: LetraCapital/IDES, 1999.

KERSTENETZKY, Célia. Por que se importar com a desigualdade? **Dados**, vol.45, nº 4, p. 649-674, 2002.

KLEIN, Ruben, FONTANIVE, Nilma and CARVALHO, José Carmello Braz de. O desempenho de alunos dos cursos pré-vestibulares comunitários no ENEM

2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. 2007. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/scielo>. Acesso em 15 jan. 2008.

KUMAR, Krishan. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEHER, Roberto. **Reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. (UFRJ/CLACSO-LPP-UERJ, 2003). Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/es/blue/2003/12/270491.shtml>. Acesso em 25 jun. 2006.

LEI RESTRITIVA AGRADA A EDUCADORES. Portal Aprendiz. 2007. Disponível em <http://aprendiz.uol.com.br/content.view.action?uuid=30e17da30af4701001ecfe0785f22a32>. Acesso em 26 set. 2007.

LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**, vol.42, n.1, Rio de Janeiro, 1999.

LIMA, Cláudio Conde. **Democratização no campus: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005** / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: INEP, 2006.

LUGLI, Rosário S. Genta. **A construção social do indivíduo**. In: Revista Educação. Especial 5: Bourdieu. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

MAGGIE, Yvonne. Acesso ao sistema de ensino superior: um novo bacharelismo? **24º Encontro anual da ANPOCS. Petrópolis-RJ, 2000**.

MAPA da educação superior no Brasil. MEC/INEP, 2004.

MARTIGNONI, Enrico e MORAES, Ana Beatriz Gomes de. **Ensino Superior e Políticas de Inclusão: Análise dos Gastos Familiares com Educação Superior**. Documento de Trabalho nº. 40. Outubro de 2004. Disponível em http://www.databrasil.org.br/Databrasil/OU_Publicacoes.htm. Acesso em 3 ago. 2006.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** vol. 17, São Paulo, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em 22 abr. 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 mar. 2007.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, 2000, vol. 14, n.º. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 13 out. 2006.

_____. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo: Global Ed., 1981.

MARTINS, Susana da Cruz; MAURITTI, Rosário e da COSTA, António Firmino. Condições socioeconômicas dos estudantes do ensino superior em Portugal. 2005. Disponível em <http://www.asocialensinosuperior.pt>. Acesso em 29 fev. 2008.

MEC. **Plano Nacional de Metas**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. 2001. Acesso em 2 mar. 2005.

MEC exclui sindicatos e universidades do conselho da educação. **Folha de São Paulo**, 9 fev. 2008, p. C1.

MEC/INEP. Informativo. Disponível em <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo132.htm>. Acesso em 23 dez. 2007.

MEDICINA diz não às cotas. Disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_bfjga.html. Acesso em 11 mar. 2008.

MELLO, Jorge. 2005. **Ingresso e evasão na expansão recente do ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da PUC-Rio, 2004.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n.º 14.

MERCOSUR. Indicadores estadísticos del sistema educativo del Mercosur 2004. Disponível em http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=21&Itemid=39&lang=es. Acesso em 2 jan. 2008.

MICELI, Sérgio. A universidade pública a perigo. **Folha de São Paulo**, 07 set. 2003.

MILANOVIC, Branko, LINDERT, Peter and WILLIAMSON, Jeffrey. **Measuring Ancient Inequality**. Disponível em http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1033224. Acesso em 31 mar. 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2004.

MORETTO, Cleide Fátima. Educação superior e atuação profissional: trabalho e emprego na percepção dos universitários gaúchos. In: **Análise**. Porto Alegre, jul/dez. 2006, vol. 17 n.2.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza (coord.). **A educação superior no Brasil**. IESALC, 2002.

NEGRO incomoda ou não quando sai do lugar? Em cima da mídia. Observatório da imprensa. Disponível em <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/blogs>. Acesso em 23 mai. 2007.

NEVES, Paulo S. C. e LIMA, Marcus Eugênio. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Abr 2007 v. 12 n. 34.

NERI, Marcelo. **Equidade e eficiência na educação: motivações e metas**. 2007. Disponível em <http://www4.fgv.br/cps>. Acesso em 2 abr. 2007.

_____. **Inércia, mobilidade e mobilização social**. 2004. Disponível em www.fgv.br/cps/artigos/Conjuntura/2004. Acesso em 17 jul. 2005.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. **29º Encontro anual da ANPOCS**. Caxambu, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão**. Revista Brasileira de Educação. Nº.26. Rio de Janeiro Mai/Ago 2004.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. **Um arbitrário cultural dominante**. In: Revista Educação. Especial 5: Bourdieu. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

NUNES, Edson et al. Educação, quotas e participação no Brasil. Documento de trabalho nº 33. **Observatório universitário**. Julho de 2004. Rio de Janeiro: Databrasil - Ensino e Pesquisa/UCAM. Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>. Acesso em 8 out. 2005.

_____. O Caso desviante do ensino superior brasileiro. Documento de Trabalho nº 20. **Observatório Universitário**. Julho de 2003. Rio de Janeiro: Databrasil - Ensino e Pesquisa/UCAM. Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>. Acesso em 8 out. 2005.

NUNES, Edson, MARTIGNONI, Enrico e CARVALHO, Márcia Marques de. Perfil dos Egressos, Quotas e Restrições: uma observação da educação superior no momento de sua reforma. Documento de trabalho nº 32. **Observatório universitário**. Julho de 2004. Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>. Acesso em 8 out. 2005.

NUNES, Edson, MARTIGNONI, Enrico e CARVALHO, Márcia Marques de. Expansão do ensino superior: restrições, impossibilidades e desafios regionais. Documento de trabalho nº 25. **Observatório universitário**. Outubro de 2003. Disponível em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/principal.htm>. Acesso em 8 out. 2005.

OCDE. **Regards sur l'éducation 2007**. Les indicateurs de l'ocde. Disponível em http://www.oecd.org/document/43/0,3343,fr_2825_495609_39251563_1_1_1_1,0.html.

OLIVEIRA, Débora Santana et al. **A ENCE aos 50 anos: um olhar sobre o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

OLIVEIRA, Francisco. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil. Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, José Barbosa de e PIRES, Marilene de Mendonça (org.). **Democratização do acesso ao ensino superior: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: CCS da UFRJ, 2005.

OLIVEN, Arabela. **A paróquialização do ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 1990.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Texto para discussão nº 1033. IPEA, 2004.

PACHECO, Eliezer e RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior: democratizando o acesso**. MEC/INEP, 2004. Disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras. Acesso em 3 ago 2006.

PAIVA, Ângela Randolpho. Direitos, desigualdade e acesso à universidade. **30º Encontro anual da ANPOCS, 2006**. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em 4 mar. 2007.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979.

PASTORE, José e SILVA, Nelson do Valle. 2004. **Nota sobre a mobilidade social no Brasil**. Estudos e pesquisas nº 84. mini-fórum em homenagem aos 40 anos do IPEA.

_____. Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século. **25º Encontro Anual da ANPOCS, 2001**.

PEREIRA, Gilson Medeiros e ANDRADE, Maria da Conceição de Lima. **Coach Carter ou a segunda chance dos excluídos do interior**. In: Revista Educação. Especial 5: Bourdieu. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

PERO, Valéria. Mobilidade social no Rio de Janeiro. **Inteligência**. Rio de Janeiro, v. V, n. 19, p. 28-41, 2002.

PETRUCCELLI, José Luis. Mapa da cor no ensino superior brasileiro. UERJ, 2004. Disponível em <http://lpp-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas/colecoes>. Acesso em 2 ago. 2006.

PICANÇO, Felícia. Os estudos de mobilidade social e ocupacional: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo nº 62, 2º semestre de 2006.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. **Dans les beaux quartiers**. PARIS: EDITIONS DU SEUIL, 1989.

PINHEIRO, Armando Castelar e GIAMBIAGI, Fábio. **Rompendo o marasmo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

Portal UOL Educação, 2007. **Pessoas com ensino superior ganham pelo menos 25% a mais**. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5852.jhtm>. Acesso em 23 nov. 2007.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. BSB V. 87 N. 216 P. 220-235, MAI/AGO 2006. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/36>. Acesso em 21 abr. 2007.

PORTO, Claudio e RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória**. Dezembro, 2003. Disponível em www.portal.mec.org.br/sesu/index. Acesso em 31 ago. 2005.

PNUD. 2006. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em <http://pnud.org.br/atlas>. Acesso em 23 dez. 2006.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades VS Terciarização do Ensino Superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **30º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, 2006**. Disponível em <http://www.anpocs.org.br>. Acesso em 4 mar. 2007.

PSACHAROPOULOS, George e PATRINOS, Harry. Returns to investment in education: a further update. Apud FERREIRA, Sérgio Guimarães e VELOSO, Fernando. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico. IPEA, v. 34 n.3, dez. 2004. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>. Acesso em 02 ago. 2006.

PÚBLICAS do Rio melhoram desempenho no Provão. **Folha de S.Paulo**, 11 dez. 2001. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7469.shtml>. Acesso em 2 mar. 2008.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**. Disponível em <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. Acesso em 28 ago. 2006.

QUEIROZ, Fernanda C. B. Pereira e QUEIROZ, Jamerson Viegas. **Acesso e permanência no ensino superior brasileiro: há superdimensionamento da oferta?** 2004. Disponível em <http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos>. Acesso em 10 mai. 2006.

RAIO X do ensino. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/2003/helene_ensinosup.htm. Acesso em 10 mai. 2006.

REAL, Giselle Cristina Martins. **A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP.

REDE pública dificulta acesso. **Estado de Minas**, 26 nov. 2006, p. 26.

REDE pública do Rio Grande do Sul se destaca. 2006a. **Folha de São Paulo**, 12 mar. 2006, p. C3.

RELATÓRIO final do II Encontro Nacional dos Dirigentes de Graduação das IES Particulares. Agosto de 2003, Fortaleza. Disponível em <http://www.funadesp.org.br/images/stories/Docs/pdf>. Acesso em 4 abr. 2005.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1975.

RICOS e pobres na Universidade. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/ricos_pobres.htm. Acesso em 17 nov. 2008.

RISTOFF, Dilvo. **Democratização no campus: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005** / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: INEP, 2006.

_____. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, Hélió (org.). **Universidade em ruínas na República dos Professores**. Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Cipede, 1999.

ROTHEN, José Carlos. A Teoria do Capital Humano e o Provão. **25ª Reunião anual da ANPED, 2002**. Disponível em <http://anped.org.br>. Acesso em 10 jun. 2006.

SALVATI, Ideli. 2007. **Projeto: equidade no acesso à educação superior pública**. Disponível em <http://www.ideli.com.br/projetosver.php?id=13>. Acesso em 12 jul. 2007.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

_____. O ensino superior privado: tendências da última década. **Documento de trabalho NUPES/USP, 6/98**.

SAMPAIO, Helena, LIMONGI, Fernando e TORRES, Haroldo. Equidade no ensino superior brasileiro. **24º Encontro Anual da ANPOCS**. Petrópolis, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2007. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências: para uma ecologia dos saberes**. Disponível em www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf. Acesso em 2 fev. 2007.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Frei Davi. **Democratização no campus: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005** / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: INEP, 2006.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Análise teórico-política do Exame Nacional de Curso. In DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo (orgs.) **Universidade desconstruída; avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

SCHETTINO, Thais Sena. **Inclusão Social e “Assimetria de Informação” no Sistema de Ensino Superior Brasileiro**. Uma análise comparativa. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2006.

SCHWARTZMAN, Jacques. Cursos de Direito. **Jornal Estado de Minas**, 23 jan. 2008, p. 2. BeloHorizonte-MG.

SCHWARTZMAN, Simon. O enigma do ENADE. 2005. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/enade.pdf>. Acesso em 4 abr. 2007.

_____. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio, REIS, José Guilherme e URANI, André (orgs.). **Reformas no Brasil. Balanço e agenda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____. **Paradimas do ensino superior**. 2003. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=13769>. Acesso em 4 nov. 2005.

_____. **A revolução silenciosa do ensino superior**. 2000. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>. Acesso em 23 jan. 2007.

_____. **O ensino superior no Brasil, 1998**. AIR Brasil – Pesquisa e Consultoria em Recursos Humanos e Políticas Públicas. 1998. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/lobo.pdf>. Acesso em 3 ago. 2004.

_____. As Ciências Sociais nos anos 90. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Nº 16, ano 6, jul.1991.

_____. **A diferenciação do ensino superior no Brasil**. 1990. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/diferent.htm>. Acesso em 28 ago. 2006.

_____. Universalidade e crise das universidades. **Estudos Avançados**. Vol.3, nº.5 São Paulo Jan./Abr. 1989.

SCHWARTZMAN, Simon e CASTRO, Cláudio de Moura. A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas idéias. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. 2005. Disponível em: http://www.abmes.org.br/download/Associados/Publicacoes/Revista_Estudos/35/. Acesso em 24 jun. 2006.

SEMESP. Sindicato da Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Desvendando a formação acadêmica**. 2005. Disponível em http://www.semesp.org.br/portal/docs/pesquisas/desvendando_formacao_academica2004.pdf.

SEMINÁRIO Regional Relatório de Diagnósticos Regional Região Sudeste. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/PNE/se_sumexe.pdf. Acesso em 5 mar. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública** vol.18 supl. Rio de Janeiro 2002.

SILVA, Rosemeire Reis. Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos. **25ª Reunião anual da ANPED, 2002**. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/rosemeirereissilvat14.rtf. Acesso em 8 mai. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, OLIVEIRA, João Francisco de e MANCEBO, Deise (Orgs). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

SINGER, Helena. **As cotas para questionar o tal do Mérito**. Portal Aprendiz, 01 out. 2007. Disponível em http://www.abruc.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=44577. Acesso em 2 fev. 2008.

SINOPSE DO ENSINO SUPERIOR, 2005. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 7 jul. 2005.

SOBRA vaga para cotista nas universidades. Disponível em **Folha online 19 mar. 2007**. Acesso em 21 mar. 2007.

SOARES, Sergei et alli (org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

SOARES, José Francisco, RIBEIRO, Leandro Molhano e CASTRO, Cláudio de Moura. Valor Agregado de Instituições de Ensino Superior em Minas Gerais para os Cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. In: **Dados** v. 44 n.2 Rio de Janeiro 2001.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

SPÓSITO, Marília dos Santos. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

STEINER, João. Diversidade e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. **Instituto de Estudos Avançados da USP/IEA**. 2005. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/tematicas/educacao/superior/diversidadeavaliacao>. Acesso em 21 dez. 2006.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. **Desigualdades, atitudes sociais e educação**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, setembro de 2004. Disponível em www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel42/FernandoTavaresJunior.pdf. Acesso em 2 fev. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso. VII Exposição de Obras Raras. Anísio Teixeira: centenário de nascimento (1900 – 2000). 2000. Disponível em www.inep.gov.br/download/cibec/obras_raras/VII.pdf.

_____. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

_____. Falsa elite. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.60, nov. 1957.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais. Afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

TRAJETÓRIA da mulher na educação brasileira: 1996-2003 / organizadores Tatau Godinho [et al.]. Brasília: INEP, 2006.

TRAJETÓRIAS da Universidade privada no Brasil: depoimentos ao CPDOC-FGV. / Organizadoras: Luciana Heymann & Verena Alberti. Brasília, DF: CAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas/ CPDOC, 2002. 2 v. il. Disponível em www.cpdoc.fgv.br. Acesso em 13 jun. 2007.

TRINDADE, Hélio. Reformas e avaliação da educação superior no Brasil. 2004. Disponível em www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0032.pdf. Acesso em 31 mar. 2008.

TOCQUEVILLE, Alexis. A democracia na América. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril, 1992.

TURNER, Bryan. **Equality**. London, Tavistock, 1986.

UFMG pode ter cota para rede pública. Disponível em http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_deeha.html. Acesso em 23 abr. 2007.

UFRJ. A universidade do passado, do presente e do futuro. **Jornal da UFRJ**. Outubro de 2007.

_____. **UFRJ faz radiografia da origem de seus estudantes**. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=6610.

UNE. **Reforma**. Disponível em http://www.uesc.br/anpuh/reforma/proposta_une.pdf. Acesso em 08 abr. 2007.

UNESCO. **Education trends in perspective**. Analysis of the world education indicators. 2005. Disponível em <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI2005.pdf>. Acesso em 20 jan. 2008.

UNIVERSIDADE pública chega ao interior de Pernambuco. 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8529. Acesso em 21 jun. 2007.

USP aponta auto-exclusão de estudantes carentes. **Folha de São Paulo**, 29 mar. 2004, p. C4.

VAIDERGORN, José. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. In: **Cadernos CEDES**, vol. 21 nº 55, 2001.

VEJA. **O x da educação**. Ed. 1976, 4 out. 2006.

VIZINHOS de SP têm pior ensino público. **Folha de São Paulo**, 11 fev. 2007, p. C6.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. UnB, 1991.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior. Percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf. Acesso em 21 abr. 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)