

## 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 educacional<sup>54</sup> 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.

<sup>54</sup>Devemos 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 superior<sup>55</sup>, 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

---

<sup>55</sup>Outros 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 posição<sup>56</sup>. 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

<sup>56</sup>Entre 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 indiscutíveis<sup>57</sup>: 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 fundamental<sup>58</sup>. 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 educação<sup>59</sup> 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

<sup>57</sup>Constatado 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.

<sup>58</sup>Outras 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).

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

dos anos sessenta<sup>60</sup> (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

---

<sup>60</sup>Especificamente, 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 naturalização<sup>61</sup>.

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

---

<sup>61</sup> 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/](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 obrigatória<sup>62</sup> 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).

---

<sup>62</sup>No 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 países<sup>63</sup>, 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.

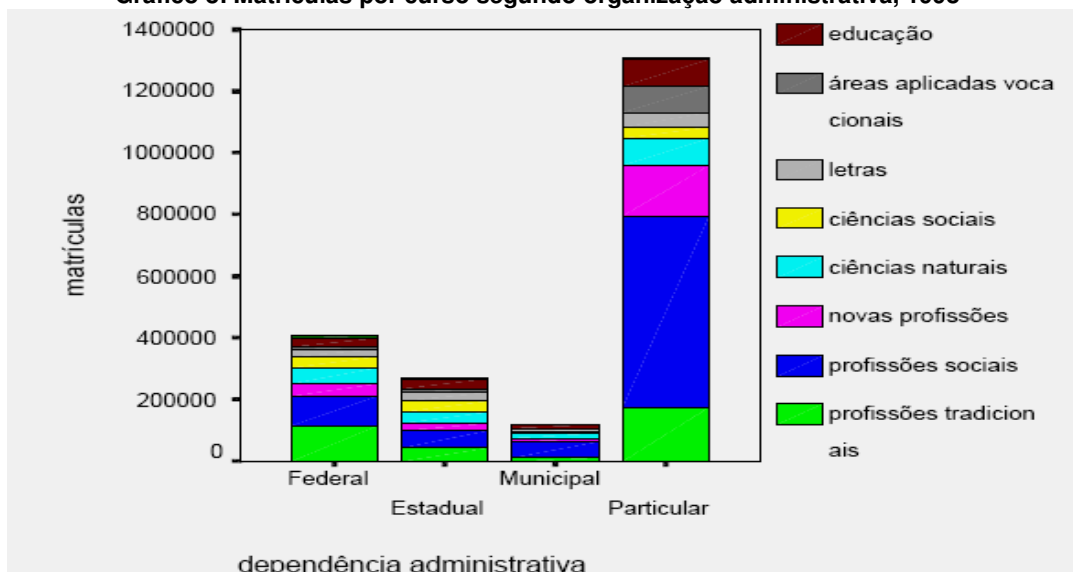
O quadro a seguir (SCHWARTZMAN, 1998), relacionando os setores público e privado a tipos de cursos, demonstra como estas distinções inclusive se sobrepõem: profissões tradicionais são super-ofertadas no ensino público federal, de maior prestígio, e profissões recentes e menos prestigiadas, super-ofertadas no setor privado<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup>Nenhum 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](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoridendo/critica_ao_programa_de_gotha.htm). Acesso em 7 fev 2008.

<sup>64</sup>Em 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.

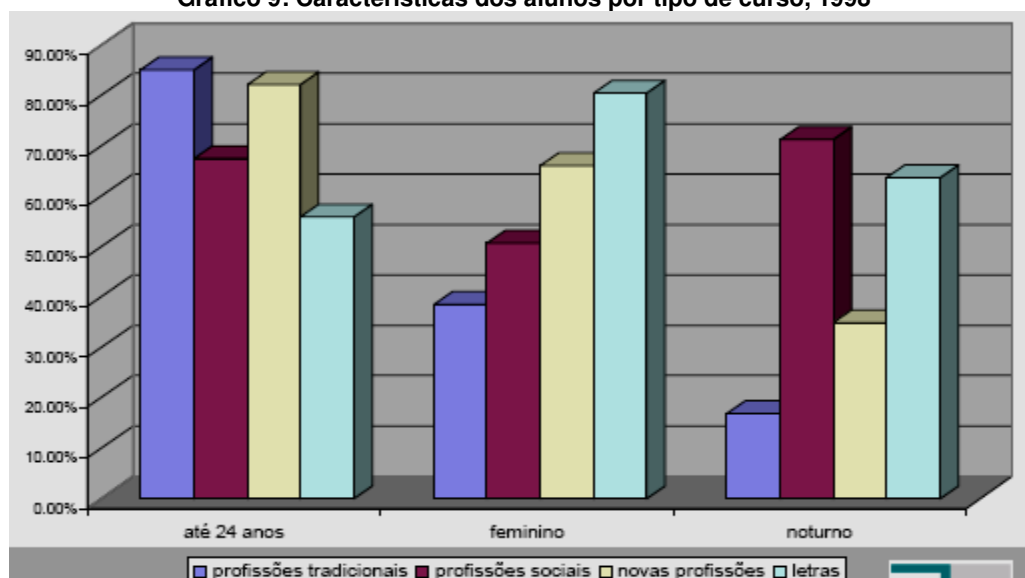
No texto “A diferenciação do ensino superior no Brasil”, de 1990, Schwartzman (1990, p. 15) considera que:

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 cursada<sup>65</sup>. 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,

---

<sup>65</sup>A 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)<sup>66</sup>. 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.

<sup>66</sup>Verifica-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 <sup>a</sup> 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 critérios<sup>67</sup> 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 Cursos<sup>68</sup> 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

---

<sup>67</sup>Apenas 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.

<sup>68</sup>Formadas 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 Weber<sup>69</sup> 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).

---

<sup>69</sup>E 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 avaliações<sup>70</sup>. 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 todo<sup>71</sup>. 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).

---

<sup>70</sup> Destacamos 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.

<sup>71</sup> No 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 empregabilidade<sup>72</sup>”, que será a base dos pareceres que a entidade

<sup>72</sup>Conforme “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 Brasil<sup>73</sup>.

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

---

<sup>73</sup>Deve-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 brancos<sup>74</sup>.

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

---

<sup>74</sup>Pardos, 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 superior<sup>75</sup>.

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

---

<sup>75</sup>Dentro 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](http://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	<b>8,9</b>	506	<b>8,2</b>	4675	<b>32</b>	7539	<b>34</b>
HUMANIDADES <sup>76</sup>	974	<b>17</b>	991	<b>16</b>	673	<b>4</b>	961	<b>4</b>
<b>C. SOC/NEG/DIREITO</b>	<b>1651</b>	<b>29</b>	<b>1856</b>	<b>30</b>	<b>3899</b>	<b>27</b>	<b>6403</b>	<b>29</b>
<b>ENGENHARIA</b>	<b>301</b>	<b>5</b>	<b>335</b>	<b>5</b>	<b>1115</b>	<b>7</b>	<b>1411</b>	<b>6</b>
<b>SAÚDE</b>	<b>692</b>	<b>12</b>	<b>814</b>	<b>13</b>	<b>1575</b>	<b>10</b>	<b>2645</b>	<b>11</b>
SERVIÇOS <sup>77</sup>	49	<b>0,8</b>	72	<b>1,1</b>	485	<b>3,3</b>	716	<b>3</b>
AGRON/VETERINÁRIA	161	<b>2</b>	207	<b>3</b>	335	<b>2</b>	453	<b>2</b>
CIÊNC/MAT/COMP	1218	<b>21</b>	1347	<b>21</b>	1642	<b>11</b>	1918	<b>8</b>

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

<sup>76</sup>Cursos como Belas Artes, Filosofia, Letras, Música, Arqueologia, Museologia e Religião.

<sup>77</sup>Cursos 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 curso<sup>78</sup> (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**<sup>79</sup>, 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

---

<sup>78</sup>Vide, 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”.

<sup>79</sup>A 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 acadêmica<sup>80</sup> 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

---

<sup>80</sup>O 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”<sup>81</sup>. 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

---

<sup>81</sup>No 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 estudar<sup>82</sup>. 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.

---

<sup>82</sup>Como 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 processo<sup>83</sup>, 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*<sup>84</sup> 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 –

---

<sup>83</sup>Uma 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/](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/marco2005/).

<sup>84</sup>O 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”? Gratuito<sup>85</sup>? Estatal?

<sup>85</sup>Necessário 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”<sup>86</sup>? 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 (ADI) 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.

<sup>86</sup>Como 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 graduação<sup>87</sup>”?

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.

---

<sup>87</sup>ANDIFES. 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 país<sup>88</sup> 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**

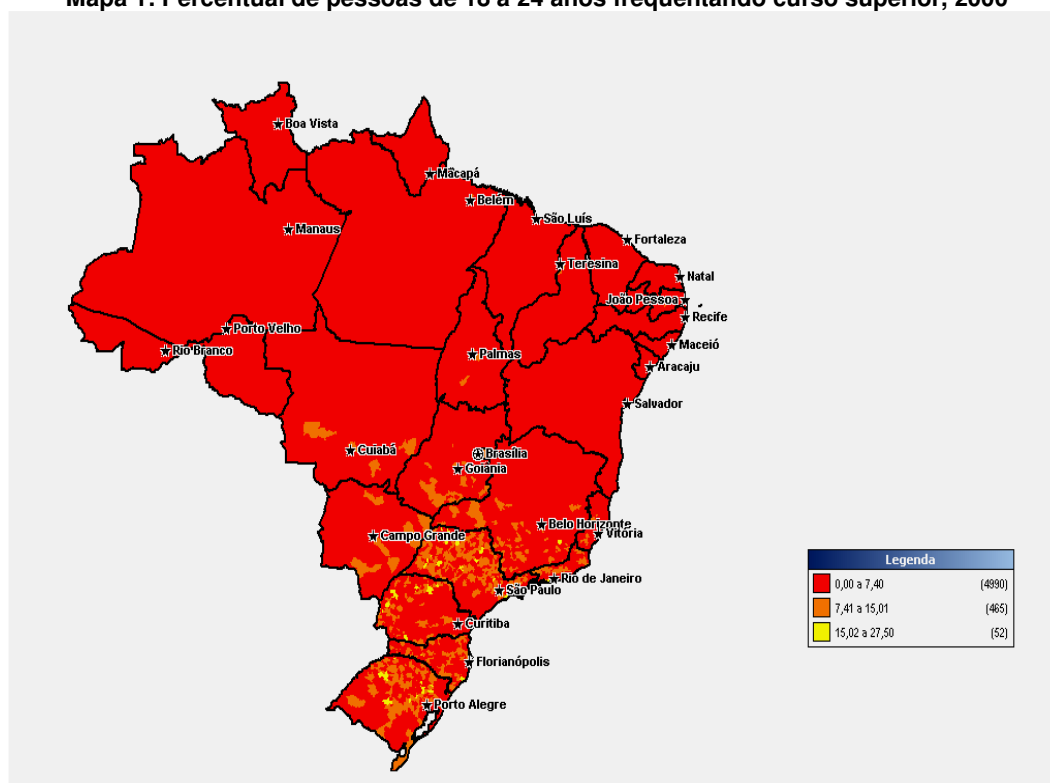
Região	Matrículas	%	População de 18 a 24 anos	%	Escolarização Bruta (%)
Brasil	4.163.733	100	24.072.318	100,0	18,6
Norte	250.676	6,0	2.073.628	8,6	12,1
Nordeste	680.029	16,3	7.173.409	29,8	9,5
Sudeste	2.055.200	49,4	9.871.632	41,0	20,8
Sul	793.298	19,1	3.214.581	13,4	24,7
Centro-oeste	384.530	9,2	1.739.068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

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

<sup>88</sup>Participação 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 superior<sup>89</sup>. 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 diferenciada<sup>90</sup>. 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

<sup>89</sup>Recordemos que esse sistema opera com a taxa líquida de escolarização.

<sup>90</sup>As 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](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 matrículas<sup>91</sup>, 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 matrículas<sup>92</sup>, 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**

<b>Regiões</b>	<b>De (%)</b>	<b>Para (%)</b>
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 interiorização<sup>93</sup> 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

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

<sup>92</sup>Ao 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.

<sup>93</sup>A 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 clientelistas<sup>94</sup> – 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 capitais<sup>95</sup> 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.

---

<sup>94</sup>Especialmente 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.

<sup>95</sup>Aumentando 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 Câmara<sup>96</sup>.

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

---

<sup>96</sup>“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 gestores<sup>97</sup>.

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, IDEB<sup>98</sup>). Com relação aos resultados do ensino superior, o

<sup>97</sup>"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".

<sup>98</sup>"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](http://www.faculdadedeipora.com.br/notedu.php?numero=98).

MEC tem premiado os melhores colocados nos exames<sup>99</sup>, destacando, dentre estes, graduandos egressos do interior bem como uma imprevista qualidade em pequenas instituições do interior<sup>100</sup>. 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.

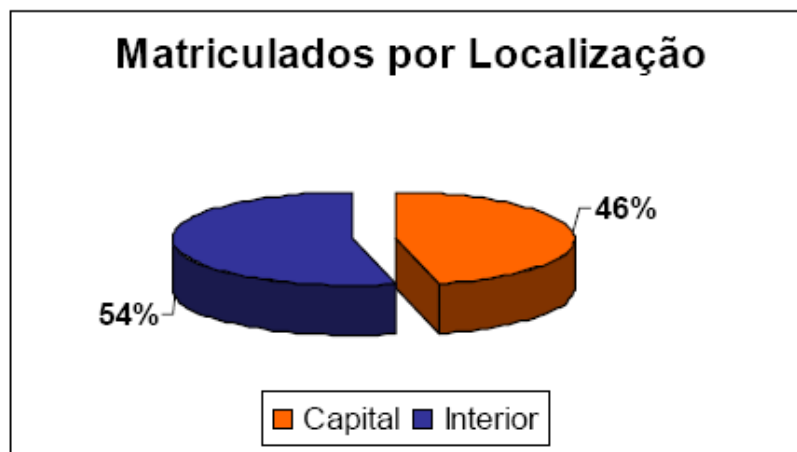
---

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

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

<sup>100</sup>“**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.

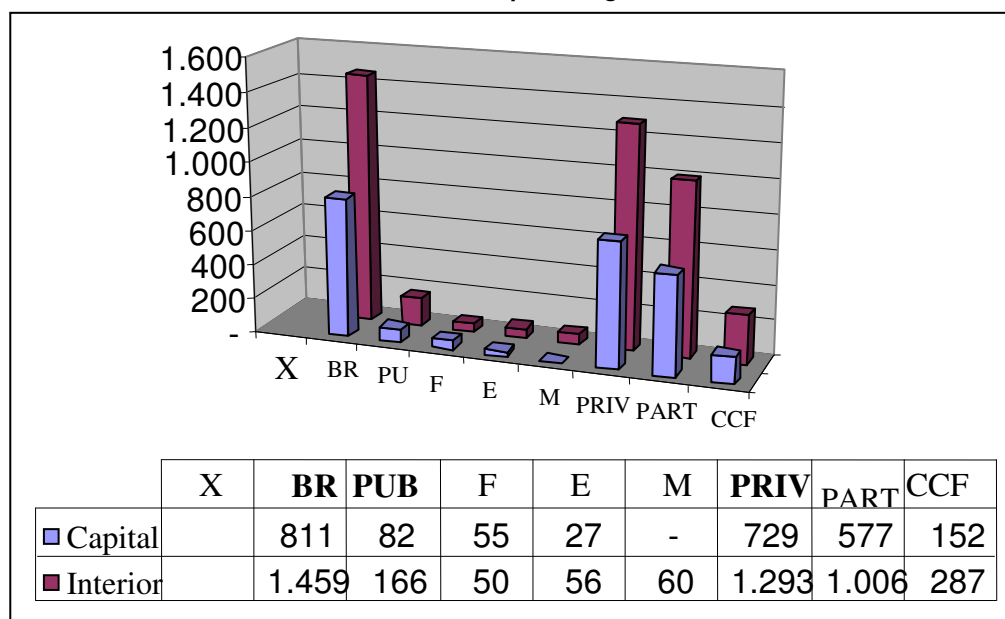
Gráfico 10: Matriculados por localização



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?