

DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMA SOCIAL E PROBLEMA DE PESQUISA

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

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

4.1

Retomando o conceito de democratização

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, estes dois momentos se ocuparão de verificar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰⁵Como vimos no item 3.1.

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

4.2

Os dados utilizados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.1 Questões metodológicas sobre os Microdados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Indicadores socioeconômicos selecionados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Indicadores de qualidade acadêmica

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

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

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

¹¹⁶Os conceitos variam de A a E.

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

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

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

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

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

¹¹⁹Lei 9131/1995.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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