



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Gisi, Maria Lourdes

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O CARÁTER DE DESIGUALDADE DO ACESSO E DA
PERMANÊNCIA

Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 17, enero-abril, 2006, pp. 1-16

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116272008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O CARÁTER DE DESIGUALDADE DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA¹

L'Éducation Supérieure au Brésil et le caractère d'Inégalité de l'accès et de la permanence

Maria Lourdes Gisi²

Resumo

A preocupação deste estudo está voltada para aqueles alunos que em razão da condição de classe, de gênero e de etnia, historicamente, vêm sendo excluídos da educação superior. Reverter este quadro é tarefa complexa quando visualizamos a trajetória da educação superior no âmbito da sociedade brasileira. O surgimento tardio deste nível de ensino no país, em especial em universidades, e a sua dependência aos interesses das classes dominantes, evidente nas reformas realizadas; os processos de seleção que têm priorizado os alunos com maior capital cultural, adquirido no decorrer da sua trajetória escolar e de vida e por último as dificuldades de acesso aos bens econômicos, sociais e culturais da maioria da população brasileira, como pano de fundo do caráter desigual da educação superior, não pode deixar de ser considerado quando se discute a questão do acesso e da permanência na educação superior. Dados obtidos mediante pesquisa realizada em duas universidades revelam que existe uma desigualdade de acesso e permanência, dependendo das oportunidades educacionais, sociais e econômicas dos estudantes e que esta desigualdade tem relação com a classe, gênero e etnia.

Palavras-chave: Educação Superior; Reformas Educacionais; Desigualdades Sociais; Acesso.

¹ Versão preliminar do texto apresentado no IV Congresso Internacional de Educação, realizado no período de 31 de agosto a 2 de setembro de 2005 na UNISINOS.

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Correio Eletrônico: mgisi@turbo.com.br

Résumé

La préoccupation de cet étude est tournée vers les élèves qui historiquement, en raison de la condition de la classe sociale, du genre et de l'ethnie sont en train d'être exclus de l'Éducation Supérieure. Renverser ce cadre est un travail complexe quand on aperçoit le chemin parcouru par l'éducation supérieure dans la société brésilienne. L'apparition tardive de ce niveau d'enseignement au Brésil, spécialement dans les universités et sa dépendance aux intérêts des classes dominantes, est évidente dans les réformes réalisées; les processus de sélection qui ont priorisé les élèves dotés d'une condition financière et culturelle favorisée, acquise dans l'école et dans la vie et, pour conclure, les difficultés aux biens économiques, sociaux et culturels de la majeure partie de la population brésilienne où est imprimée cette inégalité de l'Éducation Supérieure. De cette façon, on ne peut pas laisser de côté la discussion sur la question de l'accès et de la permanence à partir des opportunités éducatives, sociale et économique aux étudiants et surtout que cette inégalité a une relation avec la classe sociale, le genre et l'ethnie.

Mots-clés: Éducation Supérieure; Réformes Éducatives; Inégalités Sociales; Accès.

A Educação Superior no Brasil e as Reformas Educacionais

A trajetória histórica da educação superior não é uma história à parte, integra o contexto socioeconômico e é determinado, em grande parte, por este. No Brasil, fica evidente que a educação superior sempre foi reservada para poucos. Seu início no Colégio dos Jesuítas na Bahia, segundo Cunha (1980), centrada nas chamadas humanidades (filosofia e teologia) já no seu início privilegiava a formação das elites sociais. Com a expulsão destes em 1759, interrompem-se as atividades educativas e assim a educação superior, sob sua direção, é extinta, voltando a ser constituída somente em 1808 com a vinda da família real, quando então é criado um novo ensino superior de caráter profissionalizante, em instituições de ensino superior isoladas.

O ensino superior criado com a chegada de D. João VI visava a atender as necessidades da época, formar oficiais do exército e da marinha para a defesa da colônia, engenheiros militares, médicos, entre outros. As instituições eram isoladas, pois não havia interesse em criar universidades, e de acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária que constituía os quadros administrativos voltada, portanto, para uma classe privilegiada (ARANHA, 1996).

No período colonial e imperial, a educação superior concentrava-se em Escolas Superiores, principalmente Medicina e Direito, destinados aos filhos de fazendeiros que integravam a elite do poder. Este quadro não se altera

muito no período da República, apenas acrescentam-se outros cursos (TRAG-TEMBERG, 2004).

Embora houvesse tentativas anteriores, a universidade é oficialmente criada na década de 1920 e resultou de um agregado de faculdades sendo, por isso, motivo de críticas por parte dos educadores da época. Surge, um século após a independência, quando, conforme Cunha (1980), já existiam mais de 20 universidades nas colônias espanholas. Atraso este atribuído aos interesses de Portugal em manter o Brasil dependente, embora também se reconheça que a Espanha, na época, possuía oito universidades enquanto Portugal tinha apenas a de Coimbra, o que lhe dava melhores condições para a criação de universidades em suas colônias.

Durante todo período do Império e mesmo com a Proclamação da República, a educação continuava em segundo plano. É no alvorecer dos anos de 1930, segundo Shiroma et al. (2000), que os debates políticos incluíam grande interesse pelas questões educacionais de formação de cidadãos e de reprodução e modernização das elites. Cria-se, então, o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, procedendo-se uma reforma nos vários níveis de ensino, entre estes da educação superior. O Decreto 19.851/31 trata da organização do ensino superior no Brasil criando o Estatuto das Universidades Brasileiras, cujas finalidades explicitavam um caráter profissionalizante (ROSSATO, 2004).

Com a implantação do Estado Novo, em 1937, a educação passa a ser considerada estratégia para resolver a questão social e combater a subversão ideológica “[...] por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessária à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado” (SHIROMA et al., 2000, p. 25-26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, nos dizeres de Saviani (1999), resultou de uma estratégia da conciliação entre as principais correntes em disputa, atendendo aos interesses da iniciativa privada. Em relação ao ensino superior, foi mantida a mesma estrutura anterior, sendo o Conselho Nacional de Educação substituído pelo Conselho Federal de Educação.

Em 1964, com a instalação do regime militar, procedeu-se a reforma do ensino com o objetivo de adequação deste ao projeto de modernização conservadora no qual se propunha um vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, uma política educacional integrada aos planos gerais de desenvolvimento, segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. Da reforma do ensino realizada cabe aqui mencionar a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e que

alterou significativamente a estrutura da educação superior fundamentada, principalmente, no relatório Atcon (Rudolph Atcon – teórico norte-americano) e no relatório Meira Mattos (Coronel da Escola Superior de Guerra), incorporando compromissos assumidos pelo governo brasileiro, em especial, os derivados dos acordos MEC-USAID (*United States Agency for International Development*). A reforma aglutina faculdades em universidades visando à concentração de recursos materiais e financeiros, institui o ciclo básico, para suprir as deficiências do então 2º grau, e ciclo profissionalizante com cursos de curta e longa duração. Institui o sistema de créditos, reitores e diretores não precisam necessariamente estar ligados ao corpo docente; organiza os cursos em departamentos, fragmentando a unidade existente e fortalece a pós-graduação. Esta última no entendimento existente de que a ciência e a tecnologia impulsionavam o desenvolvimento econômico. A reforma evidencia a implantação de um sistema altamente centralizado com expansão de instituições privadas isoladas, que de acordo com a Lei deveriam ser exceção, mas sem controle, acabaram por se expandir desordenadamente. Havia na época forte pressão social da classe média para ingressar na universidade, assim para resolver o problema dos excedentes, foi permitida a ampliação de instituições de ensino particulares. A reforma buscou implantar um modelo empresarial baseado na racionalização do sistema de produção capitalista com vistas a inserir o país no sistema capitalista internacional (SAVIANI, 1999; SHIROMA et al. 2000; ROSSATO, 2004; TRAGTEMBERG, 2004).

Com o término do regime político em 1985, dá-se início à Nova República e a transição democrática, mas já ao longo da década de 1970, os educadores organizam-se em sindicatos e associações acadêmico-científicas, época em que, segundo Shiroma et al, (2000), os educadores começaram a reivindicar mudanças no sistema educacional, em especial as relacionadas à melhoria da qualidade da educação, visando à permanência dos alunos na escola; à valorização e qualificação dos profissionais da educação, à democratização da gestão, o financiamento da educação e à ampliação da escolaridade obrigatória, da creche ao 2º grau. Mas é na década de 1980 que as Associações tornam-se mais ativas e organizam-se as Conferências Brasileiras de Educação por iniciativa da ANPED, da CEDES e da ANDE, com contribuições da SBPC (SAVIANI, 1999).

A Constituição aprovada em 1988 motivou os educadores brasileiros a elaborar nova proposta para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro projeto, organizado por Dermeval Saviani, é então apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Otávio Elísio, em 1988, que após emendas é relatado pelo Deputado Jorge Hage, mas o projeto aprovado é outro, o Projeto Darcy Ribeiro. Desconsidera-se todo o esforço empreendido pelos educadores na construção do que se considerava necessário para a educação

brasileira, com viés claramente privatista, atendendo aos interesses mercantis, o que resultou em uma proliferação descontrolada de cursos e instituições no âmbito privado. Tal expansão, por sua vez, não atende à demanda existente para a educação superior, pois o acesso e a permanência de grande parte de alunos têm relação com as condições existentes em termos de capital cultural, construídas ao longo da trajetória escolar e de vida.

Os Processos de Seleção para a Educação Superior

A referência sobre uma sistemática de seleção de alunos para a educação superior coincide com a criação das escolas superiores secularizadas. Os candidatos aos cursos superiores deveriam freqüentar aulas preparatórias e prestar exames, ou só prestar exames. No decorrer dos anos observam-se algumas variações na forma de ingresso e em 1911, segundo Catani; Oliveira (2003), é criado o vestibular, em razão da demanda existente para a educação superior.

Do conjunto das leis orgânicas de ensino decretadas entre 1942 e 1945, resultou uma estrutura que previa curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio de sete anos em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos dividido em secundário, normal e técnico (industrial, agrícola e comercial), mas só o secundário dava acesso ao ensino superior, indicando que os cursos normal e técnico eram terminais, portanto, poucos deveriam dar continuidade aos seus estudos. Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024/61, o aluno que concluísse qualquer ramo do ensino médio, mediante vestibular, poderia ter acesso ao ensino superior (CUNHA, 1980).

Na década de 1960, ocorreu uma tentativa de implantar o vestibular unificado com base em algumas idéias (TRAGTENBERG, 2004). Adequação aos conhecimentos existentes no término do então 2º grau; evitar que o aluno tivesse que realizar vários vestibulares ocasionando gastos financeiros e estresse; eliminar a influência política ou econômica e a possibilidade de utilizar os dados obtidos juntos aos candidatos para fins de pesquisa.

Com o passar do tempo, os cursinhos preparatórios foram se aprimorando, nas mãos de instituições de ensino privado, que “vendem” por altos preços a entrada na educação superior, sendo possível, tão somente, aos alunos com condições econômicas para tanto. Não só em razão de deficiências da educação básica, mas também pela falta de vagas em universidades públicas, que aumenta a cada ano a concorrência e leva os alunos a necessidade de complementar os estudos em cursinhos dirigidos ao tipo de vestibular existente.

O vestibular, segundo Tragtenberg (2004), mascara uma seleção social preexistente, pois confere um poder simbólico a quem já tem um poder real, àqueles que possuem capital econômico e cultural, os que tiveram maiores oportunidades durante sua vida, que podem comprar bons livros, frequentar boas escolas, viajar, fazer cursos de línguas, assim o vestibular apenas escolhe os já escolhidos, é uma seleção que se dá na história da vida das pessoas, em especial para as universidades e cursos de maior prestígio.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, as universidades passam a ter maior autonomia na definição das formas de ingresso. Consta no artigo 44 que os cursos de graduação estão abertos a “[...] candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996). Continua a exigência de seleção, mas agora possibilitando processos diversificados. Esta possibilidade, no entanto, não alterou significativamente a forma de ingresso, o Censo da Educação Superior/2003 indica que o vestibular continua sendo a principal forma de ingresso, uma vez que foram disponibilizados, pelo vestibular, 1.822.244 vagas e por meio de outros processos de seleção somente 180.489 vagas. O que vem sendo observado é uma tendência para formas mistas de seleção, utilizando-se junto com o vestibular os resultados do ENEM dos candidatos.

Ao longo dos anos, os processos de seleção têm sido motivo de críticas por se constituírem em mecanismos de exclusão e pelos seus efeitos, em especial, sobre o ensino médio. Segundo Catani e Oliveira (2003, p. 113): “Os processos de seleção são, de modo geral, permeados pelo ideário das capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e da livre concorrência”. Assim, os beneficiados são aqueles candidatos preparados, aqueles que tiveram oportunidades educacionais, portanto, os que possuem capital social e cultural. Isto indica que os problemas relacionados ao acesso à educação superior devem ser buscados também na educação básica e nas condições socioeconômicas dos candidatos.

Na atual conjuntura, com a expansão das instituições de ensino privadas, ocorre uma grande expansão de vagas, o que, no entanto, não contribui de modo significativo para aumentar o acesso e a permanência na educação superior pelas dificuldades existentes de pagamento de mensalidades. Tal fato tem levado ao crescente número de vagas ociosas e à inadimplência, indicando a necessidade do aumento significativo de vagas em instituições públicas.

As iniciativas do atual governo têm o intuito de beneficiar os alunos oriundos da escola pública, afrodescendentes e indígenas, que, de modo geral, não tiveram oportunidades educacionais suficientes para conseguir uma vaga em instituição de ensino superior, mas a demanda crescente para a edu-

cação superior vai exigir uma expansão que vai muito além de iniciativas pontuais. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2003, tomando como base o crescimento médio das matrículas nos últimos anos, é possível projetar o crescimento para 2010. Com base em um crescimento inercial de 13% ao ano, chega-se a 9.234.548 matrículas. Comparando com o número de matrículas na educação superior/2003 que foi de 3.887.022, verifica-se a necessidade de grande expansão neste período, o que é também uma das metas do Plano Nacional de Educação, de aumentar as matrículas de modo a contemplar 30% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior no final da década da educação (BRASIL, 2001).

Em 2003, o número de candidatos para a educação superior já foi de 4.9 milhões, mais que o dobro do número de vagas e muito além do número de ingressantes, que foi de 1.2 milhões (MEC/INEP, 2003).

As Desigualdades ante a Educação Superior: Classe, Gênero e Etnia.

Tratar da desigualdade de acesso à educação superior requer um olhar atento sobre a problemática histórica da discriminação e da exclusão social de diferentes grupos na sociedade brasileira. Conforme indica Candau et al. (2003, p.23):

No momento atual, é possível constatar que mudaram as formas, as linguagens e algumas práticas sociais frente às questões relacionadas à raça, ao gênero e a classe, porém a situação de desvantagem em que os negros vivem mede-se pelas disparidades multidimensionais de que são vítimas e que se atualizam através do encobrimento de dissimulação.

A discriminação no Brasil, indicam as autoras, atinge diferentes sujeitos, além dos negros e das mulheres, os indígenas, os homossexuais, os portadores de necessidades especiais, os portadores do HIV ou doentes de AIDS, e ainda aqueles que moram em certas regiões do país, os que moram em favelas e atinge fortemente os grupos que possuem mais de uma dessas características. Uma discriminação que se reveste de diferentes formas de expressão, nem sempre claramente perceptíveis.

Outro aspecto a ser considerado refere-se às transformações que vêm ocorrendo na estrutura social que ocasionaram diferentes desigualdades, além daquelas já existentes na sociedade industrial (DUBET, 2003). A desigualdade se diversificou mais no interior dos diferentes setores, como no caso do mercado do trabalho, tanto no âmbito dos empregos formais, com direitos assegurados, como no âmbito dos empregos informais, precários. Esta diversificação ocorreu também no âmbito da educação, assim não se pode discutir as desi-

gualdades ante a educação superior só do ponto de vista do acesso. Ocorreu uma grande diversificação das instituições e cursos levando, também, a diferentes formas de acesso, para diferentes instituições, para diferentes cursos, e para diferentes turnos (manhã ou noite) dependendo das reais condições dos alunos em termos de capital econômico e cultural em que, de modo geral, o lugar de cada um já está marcado. Conforme indica Dubet (2001, p. 9): “A igualdade cresceu porque a educação não é mais um bem raro [...], mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis”. Isto remete a uma segunda problemática - com a entrada de alunos na educação superior de diferentes trajetórias escolares e de vida, portanto, com diferente capital cultural - se faz necessário que as escolas e as instituições de ensino superior considerem a diversidade cultural nos processos pedagógicos, de modo a possibilitar a permanência, evitando a evasão.

Estudos indicam que a diferença de perfil socioeconômico dos estudantes universitários tem relação não só com tipo de instituição pública ou privada, mas com a distinção que é feita em relação a cursos de maior prestígio social e ao turno, diurno ou noturno, Jardimino (2003), e que na escolha do curso muitos estão matriculados naqueles que haviam apontado como 2ª ou 3ª opção, seja pela dificuldade de passar no processo seletivo, seja pelo alto custo das mensalidades escolares.

Dados parciais da pesquisa em andamento sobre: “As desigualdades Sociais e as Políticas de Acesso a Educação Superior no Brasil”, do grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR,³ possibilitam uma aproximação com as desigualdades ante a educação e a sua relação com classe, gênero e raça/etnia.⁴

Os dados aqui apresentados referem-se a duas universidades, uma pública e uma comunitária e foram obtidos junto a 390 alunos(as) matriculados(as) em cinco cursos, no período diurno, de cada uma das instituições, em diferentes áreas de conhecimento, sendo dos cursos da área de humanas (19%), da área tecnológica (14,5%), da área da saúde (23,4%), da área de sociais aplicadas (23,1%) e da área jurídica (20,1%). A grande maioria, 76,9%, tem menos de 20 anos, é solteiro(a) (94,8%) e não tem filhos(as) (97,5%).

³ Participam do grupo de pesquisa: Lindomar Wessler Boneti – PUCPR, Evelcy Monteiro Machado (TUIUTI/PR), Maria Emilia Bertino Algebaile (Universidade Estácio de Sá/RJ), Ana Rosa Santiago (UNIJUÍ/RS), Marilise Monteiro de Souza Zoccoli (FACSUL/PR) e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR.

⁴ São considerados neste texto dados parciais da pesquisa.

a) Classe Social e Acesso à Educação Superior

Verifica-se que a renda familiar está acima de R\$ 3.601,00 para 49,3%, entre R\$ 2.701,00 a R\$ 3.600,00 para 14,9%, entre R\$ 1.801,00 a R\$ 2.700,00 para 12,7%, entre R\$ 901,00 a R\$ 1.800,00 para 9,9%, e até R\$ 900,00 para 6,9%, sendo 6,3% as respostas em branco. Os dados relacionados à renda familiar deixam evidente que quanto menor a renda, menor o número de alunos.

Comparando os dados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), realizado em 2004, com os do IBGE/2003, verifica-se que dos 49.195.925 domicílios, 42.311.091, portanto 86,0%, ganham até 10 salários mínimos. Como as famílias de 70% dos estudantes das IES públicas e 58,4% das IES privadas ganham até 9,2 de salários mínimos, pode-se concluir que um considerável número de jovens cuja renda familiar é inferior a 10 salários mínimos encontra-se excluído da educação superior (MEC/INEP, 2005).

Em relação à permanência na educação superior, o questionário socioeconômico, aplicado a 143.170 estudantes da área da saúde que participaram do ENADE, revela que há mais ingressantes pobres na graduação do que concluintes, revelando uma das formas de exclusão, nem sempre consideradas nas análises feitas. Praticamente a metade, 49,5%, dos ingressantes nas 13 áreas submetidas ao exame vem de famílias com renda mensal de três a dez salários mínimos e 24,4% vem de famílias que ganham até três salários mínimos e foi nestas duas faixas que o percentual de concluintes é menor que o dos ingressantes, mas como este exame foi aplicado pela primeira vez, portanto, não é um comparativo entre os mesmos alunos (ingressantes e concluintes), não é possível fazer uma relação direta. Mas esta conclusão já ficou evidente no Censo da Educação Superior de 2003, que indica a existência de uma crescente defasagem entre o número de concluintes e ingressantes. Verifica-se, ainda, que o percentual de estudantes oriundos do ensino médio feito em escolas públicas é maior entre os ingressantes do que entre os concluintes, tanto nas IES públicas como nas privadas. Os ingressantes oriundos da escola pública totalizam nas IES públicas 33,8% e 31% de concluintes e nas IES privadas 47% de ingressantes e 38% de concluintes. Verifica-se também que os oriundos da escola pública são maiores nas IES privadas (MEC/INEP, 2005).

O Exame realizado em 2004 indica ainda que 78,4% dos ingressantes nas IES públicas e 52,3% dos ingressantes nas IES privadas têm os gastos financiados pela família. Dos que trabalham e estão em IES privadas, 57% trabalham 20 horas semanais e 32% em tempo integral, já nas IES públicas, 13,8% trabalham em tempo integral e 9,9% em 20 horas (BRASIL, 2005, p. 95).

b) Gênero e Acesso à Educação Superior

Em relação à presença de mulheres na educação superior, a pesquisa indica os mesmos parâmetros das estatísticas nacionais, há predominância de mulheres matriculadas na educação superior, 60, 9% do total dos participantes da pesquisa de campo. Os dados do Censo de Educação Superior de 2003 também indicam esta predominância, mas em proporção menor, 56.4%. Esta predominância vem sendo observada desde 1995, em números absolutos são 2.193.246 mulheres e 1.693.776 homens matriculados em cursos de graduação presenciais. Certamente se fossem considerados os cursos a distância, este número aumentaria, pois muitos destes cursos são de formação de professores. Observando os cursos nos quais há mais estudantes do sexo feminino, percebe-se que são aqueles cujas profissões são tradicionalmente ocupadas por mulheres (serviço social, fonoaudiologia, nutrição, secretariado, cursos domésticos, serviços de beleza, pedagogia, psicologia, enfermagem e terapia e reabilitação), enquanto os cursos, com os dez maiores percentuais de matrícula de homens, são da área tecnológica. Assim, embora com maior acesso à educação superior e com bom desempenho, elas não se orientam para as profissões mais rentáveis e de maior prestígio social (MEC/INEP, 2003).

Bourdieu; Passeron, no livro: *Los Herderos*, comenta este fato indicando que embora as mulheres sejam maioria na educação superior, estas se encontram majoritariamente nos cursos de fácil acesso e menor remuneração, em especial quando são de origem de classes menos favorecidas (BOURDIEU; PASSERON, 2003, p.19-20).

Entre 1950 e 1960, um crescente número de mulheres já tinha acesso à educação superior e introduzia-se no mundo da produção e do trabalho, embora em trabalhos inerentes a mulheres e sub-remuneradas, o que foi caracterizado como as novas formas de opressão da mulher na sociedade industrial (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004). O trabalho doméstico que não é retribuído cumpre uma importante função na sociedade capitalista, mesmo com o movimento de libertação da mulher, que nasceu nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960 tenha se desenvolvido rapidamente nos países industrializados, as mulheres ainda se encontram em situação desigual em comparação com os homens, em especial, no que se refere às profissões e ganhos salariais.

Com Dubet, (2001, p. 11), vamos ver que as mulheres não ganharam em todas as frentes e que a igualdade conquistada se reveste de novas desigualdades. Além das diferenças salariais, a diferenciação dos setores de emprego se manteve e até mesmo se aprofundou. “As mulheres dominam os serviços, são majoritárias na educação e na saúde, mas não entram na produção, na política ou em outros setores que continuam

predominantemente masculinos". A luta das mulheres ao longo dos anos, continua a autora, traduz-se por uma sobrecarga de trabalho, já que o trabalho doméstico não foi alvo de uma divisão e aquelas que são chefes de família são mais afetadas pela pobreza em caso de dificuldades econômicas e separação.

Constata-se, também, pela pesquisa de campo, que em relação à profissão dos pais dos alunos, existe uma diferença entre a profissão mais indicada para o pai e para a mãe, enquanto a profissão do pai é: 1.º profissional liberal, 2.º setor de serviços e o 3.º empresário, a profissão da mãe é: 1.º do lar, 2.º professora e o 3.º setor de serviços.

c) Etnia e Acesso à Educação Superior

Verifica-se, pela pesquisa realizada, que a grande maioria dos alunos (77,7%) é de cor branca, o que demonstra uma acentuada desigualdade de acesso para estudantes negros. O percentual de negros na educação superior é proporcionalmente muito menor que o de brancos. A representação percentual da população branca na sociedade, segundo o IBGE/2003, é de 52% dos brasileiros, mas na educação superior somam 72,9%, são de 25,7% a 35,5% acima da média na sociedade. São também os brancos que ocupam a maioria dos cursos com maior interesse de mercado, tais como: Arquitetura, Odontologia, Medicina Veterinária, Engenharia Mecânica, Farmácia, Direito, Jornalismo, Administração, Psicologia e Medicina. Enquanto que os cursos com menores percentuais de brancos são: História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Pedagogia, Enfermagem, Biologia, Química e Ciências Contábeis. Os dados do ENADE/2004 revelam, ainda, que o percentual de negros concluintes da educação superior é menor que o dos ingressantes, o que é semelhante aos estudantes pobres (MEC/INEP, 2005).

O perfil do aluno que se encontra na educação superior com base no ENADE/2004 é: solteiro, branco, mora com os pais e/ou parentes, vem de família que ganha até 10 salários mínimos, não recebe bolsa de estudos ou financiamento para estudar e tem pais com escolaridade mínima de ensino médio ou superior. Tem conhecimento quase nulo de inglês e espanhol, lê no máximo dois livros ao ano, além dos livros escolares, lê jornal apenas ocasionalmente, mas utiliza a televisão para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo. O acervo da biblioteca da instituição é a sua principal fonte de pesquisa. O cinema é sua principal atividade de lazer. Tem acesso à Internet, estuda em turmas de 31 a 50 alunos nas aulas teóricas e considera a formação profissional a principal contribuição do curso (MEC/INEP, 2004).

Embora tenha sido observada uma rápida expansão das matrículas na educação superior, esta ocorreu majoritariamente no setor privado que, conforme o Censo da Educação Superior de 2003, totaliza 70.8% das matrículas no país. As instituições privadas, por sua vez, totalizam 88.9%, percentual que coloca o Brasil entre os sistemas mais privatizados do mundo (MEC/INEP, 2003). Embora não sejam suficientes as vagas para a demanda existente, verifica-se um crescente número de vagas ociosas e de evasão, evidenciando as dificuldades existentes para o ingresso e a permanência neste nível de ensino.

Outro aspecto a ser considerado quando se trata das desigualdades ante a educação superior é o número de matrículas em cursos noturnos, que por sua vez são ofertados na maioria pelas instituições privadas. O Censo da Educação Superior de 2003 indica que as matrículas no período diurno perfazem 1.616.556, destas 729.113 são de instituições públicas, enquanto as do período noturno perfazem 2.270.466, sendo apenas 407.257 de instituições públicas (MEC/INEP, 2003). Os alunos que vêm de classes menos favorecidas dificilmente conseguem uma vaga em instituição pública e para frequentar uma instituição particular torna-se necessário trabalhar durante o dia.

A permanência na educação superior pressupõe condições preexistentes, em especial, capital cultural que é adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar e que não se adquire de um momento para outro. Assim, nas possibilidades de ingressar na educação superior se lê o resultado de uma seleção que se exerce em toda a trajetória escolar e que é muito desigual segundo a origem social dos alunos (BOURDIEU; PASSERON, 2003).

Esta desigualdade se faz sentir desde o início da educação básica, quando os alunos já chegam em condições desiguais, em decorrência das oportunidades que tiveram. Quanto menores estas oportunidades, menor capital cultural possuem. Reconhecer esta desigualdade deve ser o ponto de partida quando se fala em uma escola de qualidade, caso contrário tem-se o que Bourdieu (2001) chama de “os excluídos do interior”. O aluno se encontra incluído no sistema escolar, mas sem que se efetive a sua aprendizagem.

Glória (2003, p. 65) chega a conclusões semelhantes em pesquisa realizada junto a alunos e familiares de escola básica, evidenciando que as desigualdades em termos de capitais (culturais, escolares) são fatores determinantes no sucesso dos alunos, indicando que são “(...) inquestionáveis a influência familiar e o peso das condições sociais, econômicas e culturais sobre a definição de uma dada situação escolar”.

Sobre esta questão, é pertinente retomar os estudos de Bourdieu

(2003) sobre o capital cultural incorporado em razão das oportunidades sociais que possuem os alunos. Ao referir-se ao capital cultural incorporado, demonstra que esta incorporação pressupõe assimilação, é pessoal, leva tempo, é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O capital cultural é, assim, um ter que se tornou ser, é parte integrante da pessoa, é um *habitus*. Uma vez adquirido este capital cultural, não pode ser transmitido instantaneamente, diferente de um bem material como, por exemplo, uma propriedade mediante compra ou doação.

Não sendo possível a transferência instantânea do capital cultural de uma pessoa para outra, Bourdieu (2003, p. 297) considera que:

(...) o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los.

A permanência na educação superior, para os alunos mais pobres, é difícil não só pela dificuldade de pagar as mensalidades, como já foi mencionado, como pela necessidade de suporte pedagógico. Verifica-se que muitas instituições privadas não possuem nem mesmo bibliotecas adequadas, o que prejudica a aprendizagem e torna necessários gastos com livros e reprodução de material bibliográfico.

Considerações Finais

A educação superior no país se caracteriza como uma educação para poucos e não poderia ser diferente. A problemática não se situa, unicamente, no âmbito educacional, ainda que seja verdadeiro que existe uma opção pela transmissão da cultura dominante o que dificulta sobremaneira o acesso e a permanência de grande parte dos alunos. A raiz do problema se encontra na sociedade que se divide entre aqueles que têm capital econômico, social e cultural e aqueles que não o possuem. Estes últimos, a grande maioria dos jovens, é que deveriam ter a oportunidade de frequentar as melhores escolas e a melhor educação para suprir as defasagens existentes. Mas não é isso que acontece, o que se verifica é que os cursos de formação de professores são cada vez mais aligeirados, com ênfase na instrumentalização técnica e o que parece importar mais não é a qualidade da formação, mas o número de professores portadores de diploma superior e o número de alunos matriculados na educação básica e superior.

As dificuldades de acesso e permanência na educação superior são consequência e não causa das desigualdades. A medida que se busca compreender tais dificuldades, vão se descortinando uma diversidade de fatores que em última instância revelam o lugar da educação no país desde a sua origem.

Os dados disponíveis sobre a educação superior, em especial aqueles divulgados pelo INEP, em razão do Censo da Educação Superior, e decorrentes das avaliações (ENC e ENADE), bem como aqueles obtidos mediante a pesquisa de campo, deixam evidente a desigualdade de acesso e permanência na educação superior e que esta desigualdade tem relação com as condições de classe, gênero e etnia. A importância destes dados, mais que um diagnóstico, situa-se na possibilidade de analisar os mecanismos que se encontram na sua base.

Verifica-se que as reformas educacionais, até o presente momento, não têm provocado mudanças significativas na seletividade social. As alternativas que se abriram com a aprovação da LDB evidenciam que se delegou ao mercado suprir a demanda existente para a educação superior. Isto ocorreu com a diversificação das instituições e dos cursos, que levou a uma enorme expansão de instituições privadas de ensino superior (centros universitários, faculdades, institutos). Muitas destas instituições não oferecem as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Iniciativas mais recentes tais com o Programa de Democratização do Acesso ao Ensino Superior - "Universidade para Todos" – é uma iniciativa válida, mas o problema da seletividade social na educação vai muito além da inexistência de vagas. Tem relação com as desigualdades sociais e econômicas existentes no país e com as condições da rede pública de educação básica, tanto no que se refere à infra-estrutura inadequada, em grande parte das escolas, como a falta de valorização do magistério que engloba a melhoria dos salários e uma formação inicial e continuada que possa contribuir com um ensino de maior qualidade.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília: UNB. 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

_____; NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (Orgs.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Los herderos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Publicado no **Diário Oficial da União** em dezembro de 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172. Publicado no **Diário Oficial da União** em 09 de janeiro de 2001.

CANAU, Vera Maria et al. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2003.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso e permanência no ensino superior: capacidade4s, competição e exclusão social. In: SEVERINO, A J.; FAZENDA, I. C. A (Orgs.). **Políticas educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

GLÓRIA, Delia Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não- retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 62-76, jan./abr. 2003.

JARDILINO, José Rubens. A questão do financiamento da universidade brasileira: setores público e privado numa equidade de sistemas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n.2, p. 195-212, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INEP. **Censo da Educação Superior de 2003**. Disponível em [http://: <www.inep.gov.br>](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INEP. **Informativos/INEP/ 2005**. Disponível em [ROSSATO, Ricardo. Universidade em reforma. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.11, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2004.](http://: <“http://www.inep.gov.br” www.inep.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2005.</p></div><div data-bbox=)

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora da UNESP. 2004.

Recebido em: 21 de setembro de 2005.

Aceito em: 19 de dezembro de 2005.