

DEMOCRATIZAÇÃO DO *CAMPUS*

IMPACTO DOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO SOBRE O PERFIL DA GRADUAÇÃO

Dilvo Ristoff

Cadernos do GEA, n.9, jan.-jun. 2016

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil*Salete Valesan Camba* – Diretora*Marcelle Tenório* – Assistente de Direção**Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/Fundação Ford***André Lázaro* – Coordenador*Carolina Castro Silva, Luciano Cerqueira e Moisés Ibiapina* – Assistentes de Pesquisa**Laboratório de Políticas Públicas/UERJ***Emir Sader* – Coordenador*Gaudêncio Frigotto e Zacarias Jaegger Gama* – Comitê Gestor*Carmen da Matta* – Coordenadora Técnica de Projetos Institucionais*Felipe B. Campanuci Queiroz* – Coordenador Técnico de Projetos Institucionais*Cristiane Ribeiro* – Bolsista Técnica*Carla Navarro, Ronald Medeiros e Tayná Salvina* – Bolsistas de Extensão**CATALOGAÇÃO NA FONTE****UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC**

C122 Cadernos do GEA – n. 9 (jan./jun. 2016). – Rio de Janeiro :
FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012-
v.

Semestral
ISSN 2317-3246

1. Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Programas de
ação afirmativa – Brasil – Periódicos. I. Grupo Estratégico de Análise
da Educação Superior no Brasil. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas.

CDU 378(81)(05)

André Lázaro
Editor

Carmen da Matta
Editora Executiva
e Preparação de Originais

Marcelo Giardino
Projeto Gráfico

Pedro Biz
Diagramação

Wendell Setubal
Revisão

Luciano Cerqueira
Revisão

Dilvo Ristoff
Tradução de Inglês

Carla Navarro e Tayná Salvina
Assistentes de Edição

FLACSO-Brasil/GEA e LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111/Bloco-F/subsala 8 e 9

Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2234-0969/2334-0890/E-mail: uerj-lpp@gmail.com
<<http://www.flacso.org.br/gea>> e <<http://www.lpp.uerj.br>>

SUMÁRIO

Editorial

Trajetória recente, impasses e desafios da educação superior no Brasil

André Lázaro

| 3

Resumo (Abstract)

| 9

Introdução

A Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES) da Unesco

e panorama da educação superior brasileira

| 11

1. Instituições de educação superior

1.1. Cursos de graduação

| 13

1.2. Matrículas na graduação

| 15

2. As respostas do Brasil ao chamamento da CMES

2.1. O Programa Universidade para Todos (Prouni)

| 20

2.2. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão
das Universidades Federais (Reuni)

| 23

2.3. O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)

| 24

2.4. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

| 26

3. O novo perfil do estudante de graduação

3.1. A renda familiar do estudante de graduação

| 32

3.2. A origem escolar do estudante de graduação

| 37

3.3. A cor do estudante de graduação

| 42

3.4. A escolaridade dos pais do estudante de graduação

| 46

3.5. O estudante-trabalhador

| 50

4. Os desafios da internacionalização

| 53

5. Os desafios das novas tecnologias

| 58

Considerações finais

| 60

Referências Bibliográficas

| 62

EDITORIAL

TRAJETÓRIA RECENTE, IMPASSES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

André Lázaro*

1. O BRASIL E A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este número 9 dos *Cadernos do GEA* traz um estudo de Dilvo Ristoff cuja linha de argumentação parte das recomendações da Conferência Mundial de Educação Superior da Unesco (CMES-Paris-2009)¹ para acompanhar suas implicações nas políticas brasileiras. A partir do conceito da educação como bem público, sustentado pela Conferência, o autor analisa dados recentes e programas em curso para avaliar como o país incorporou diretrizes e adotou iniciativas que convergem para os objetivos acordados. Indica também o conjunto de políticas que ampliou o acesso de segmentos da população a esse nível de ensino, estimulou a adoção de novas tecnologias e promoveu a mobilidade internacional.

Além de afirmar a educação superior como bem público, em contraste com sua crescente mercantilização, a CMES 2009 aprovou a diretriz de garantir “a igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados nesse nível de ensino”. Para avaliar essa dimensão, o estudo de Dilvo Ristoff analisa programas federais criados ou reformulados pelo governo federal ao longo dos primeiros anos do século XXI.² Os dados permitem verificar tanto a crescente

participação do financiamento público no setor privado,³ via Prouni e Fies, como também o crescimento do investimento federal na ampliação de sua rede de universidades e institutos.

A partir dos questionários dos ciclos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)⁴ e de informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é traçado o perfil do estudante de graduação a partir das dimensões de renda familiar, origem escolar (se pública ou privada), a raça/cor dos estudantes, escolaridade dos pais e a condição do estudante trabalhador. A análise deste volume complementa o estudo do mesmo autor publicado no número 4 dos *Cadernos do GEA* (jul.-/dez. 2013),⁵ dedicado aos dois ciclos anteriores (2004-2006 e 2007-2009).

Comparados os três ciclos naquelas dimensões, como faz agora Ristoff, os resultados são positivos, especialmente se considerarmos as imensas desigualdades que marcam o ponto de partida. No entanto, não são satisfatórios quando se mira a necessidade de avançar, com maior velocidade, na ampliação do acesso de distintos grupos populacionais à educação superior, ainda hoje um privilégio de renda, cor e origem social. Lentamente a educação deixa de ser uma

* Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Coordenador do Projeto Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA) da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO/Seção Brasil), com apoio da Fundação Ford e do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ). Diretor da Fundação Santillana. Agradeço a leitura e os comentários de Eduardo Neiva Jr. e Felipe Campanuci.

¹ Cf.: IESALC. Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009.

² Programa Universidade para Todos (Prouni) (<<http://prouniportal.mec.gov.br>>); Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (<<http://reuni.mec.gov.br>>); Programa de Financiamento Estudantil (Fies) (<<http://sisfiesportal.mec.gov.br>>); Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (<http://enem.inep.gov.br>); e Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (<<http://sisu.mec.gov.br>>).

³ Dados do Ipea informam que, em 2013, mais de 1/3 das 4,3 milhões de matrículas do setor privado contavam com financiamento público, do Prouni (489 mil) ou Fies (928 mil). Cf.: Ipea, 2015, p. 224

⁴ “A prova do Enade (...) é aplicada aos estudantes da mesma área do conhecimento (não aos mesmos estudantes!) a cada três anos. É nestas ocasiões que são também aplicados os três questionários que acompanham a prova, entre eles o questionário socioeconômico do qual foram extraídos os dados a seguir analisados e que são instrumentais para a definição do novo perfil do estudante de graduação. Os dados em questão se referem a três ciclos completos do Enade, o que significa dizer, que todos os cursos analisados foram submetidos a três edições do Exame no período de 2004 a 2012”. (Ristoff, 2016, p.31-32 desta edição)

⁵ Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf>.

herança para se tornar um direito, mas a velocidade da mudança reclama por maior empenho.⁶

Em sua conclusão, o estudo de Ristoff aponta que o Brasil avançava para constituir, na terminologia de Martin Trow, um “sistema de acesso de massa” quando, entre outras características, a educação superior atende entre 16 e 30% da população de 18 a 24 anos.⁷ No caso brasileiro, destaca Ristoff, a expansão tem dimensões inclusivas singulares, dadas as características de programas tais como o Prouni, e da Lei nº 12.711/2012,⁸ que adotam critérios de ação afirmativa para escola pública, baixa renda e populações negras e indígenas. Embora a Lei de Cotas para as instituições federais tenha sido aprovada em 2012 para ingresso em 2013, portanto, com impacto ainda reduzido no conjunto das instituições federais, vale lembrar que, já em 2011, 70% das instituições públicas de educação superior do país adotavam alguma forma de política afirmativa.⁹ Ainda que seja recente, a lei federal produz impactos identificados pelo estudo. Neste particular, traz a relevante informação de que no processo seletivo de 2015/1, por meio do sistema Enem/Sisu, a relação candidato/vaga na competição pelas “reservadas” é superior à razão na chamada “ampla concorrência”. O estudo detalha notas de corte por curso e demonstra com dados que a distância entre as duas formas de ingresso – ampla concorrência e cotas – é bastante pequena na maioria dos casos, havendo inclusive aqueles em que a nota de corte de cotistas foi superior à exigida na ampla concorrência.

⁶ O estudo de Caseiro traz boas notícias: “Nota-se, entre 2004 e 2014, a redução das desigualdades socioeconômicas nas chances de acesso à educação superior no Brasil, indicando uma ruptura da trajetória crescente dessa desigualdade que se apresentava desde a década de 1960, observada por diversos estudos”. Por fim: “Cabe ressaltar que o efeito da maioria das características socioeconômicas examinadas sobre as chances de acesso à educação superior ainda é bastante elevado em todas as regiões. Isso revela que, a despeito da redução das desigualdades ocorrida no último decênio, persistem ainda desigualdades estruturais no acesso à educação superior brasileira. Isso indica que, embora não possamos determinar qual foi o efeito das políticas públicas inclusivas até agora, o propósito que essas políticas buscam atingir – a redução das desigualdades – continua pertinente”. (Caseiro, 2016, p.3 e 29)

⁷ Cf.: Gomes e Moraes, 2012.

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 12/04/2016.

⁹ Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br>>. Acesso em: 12/04/2016.

As informações permitem contestar com evidências as suposições catastróficas alegadas pelas correntes de pensamento e de opinião que ferrenhamente se opuseram à adoção de políticas afirmativas para ingresso na educação superior, por critérios de raça/cor, renda e origem escolar. Agora, a integridade intelectual dessas opiniões fica posta à prova quando as evidências demandam que o mesmo fervor acusatório se volte para reconhecer o acerto das políticas e festejar os bons resultados acadêmicos e sociais que revelam.¹⁰

2. EXPANSÃO RECENTE E IMPACTOS NA GRADUAÇÃO

Entre 2000 e 2014, as matrículas nesse nível de ensino cresceram 190%, com forte participação do setor privado (224%) e menor do setor público (120%).¹¹ A forte expansão no Brasil ao longo do século XXI faz do país o quinto mercado mundial de educação superior e o maior da região.¹² Apesar do expressivo aumento de matrículas, o país ainda apresenta, em 2014, a taxa líquida de 17,7% abaixo, portanto, da meta projetada pelo primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010). A taxa bruta em 2014 de 34,2% revela tanto o sinal positivo de uma retomada do percurso escolar por parte de estudantes mais velhos, quanto traz a cicatriz da indesejada tradição educacional brasileira de cultivar a reprovação como método pedagógico, retardando a conclusão do ciclo básico. Desse modo, ao longo dos últimos anos a proporção de estudantes com idade de 24 anos ou mais no ensino superior tem-se mantido maior do que a dos jovens na faixa de 18 a 24 anos, indicando um dos grandes desafios para que o país alcance as metas projetadas pelo novo Plano Nacional de Educação.¹³

As características da expansão da educação superior brasileira têm suscitado relevante debate entre os estudiosos que apontam diferentes conceituações: democratização,

¹⁰ Cf.: Feres Jr. e Campos (2016).

¹¹ Cf.: dados do Censo da Educação Superior. Inep, 2014.

¹² Os sites dos grandes grupos privados repetem a informação. Disponível em: <http://ri.animaeducacao.com.br/animar/contenidos_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49056/> e <http://ri.sereducacional.com/sereducacional/contenidos_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=47925/>.

¹³ Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

massificação, mercantilização ou privatização.¹⁴ Do mesmo modo, as tendências a que se referem esses conceitos e os resultados acadêmicos alcançados têm sido objeto de investigação e estudos. Publicações como *Cadernos do GEA* e a *Coleção Estudos Afirmativos* têm-se dedicado a informar sobre os avanços, obstáculos e desafios que os processos em curso impõem às instituições, estudantes e também aos movimentos sociais que tanto se empenharam pela criação de políticas de ação afirmativa.¹⁵

As políticas de democratização do acesso à educação superior dependem vivamente de como cada instituição reconhece e atua face os desafios impostos por essa nova orientação. Se foi a pressão social, em particular do movimento negro, que abriu portas das instituições públicas para o ingresso de jovens de escola pública, de baixa renda, de negros, negras e indígenas, tudo leva a crer que ainda é necessário que os movimentos sociais acompanhem a implementação local dessas políticas. Com esse objetivo o Projeto GEA apresentou, em 2015, ao Ministério da Educação e à Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) proposta de monitoramento da Lei de Cotas pela criação do Observatório da Lei de Cotas, sem resposta até o momento.¹⁶

Se a expansão da educação superior no Brasil superar os limites impostos ao acesso das populações pobres, negras e negros, populações do campo,¹⁷ povos indígenas e quilombolas, é possível supor que se amplie a democratização de outras esferas da vida de nossa sociedade. Por um lado, a elevação do nível educacional tende a ser uma herança que passa de geração a geração. Além disso, populações mais educadas são potencialmente mais ativas em sua cidadania, mais compreensivas quanto às diversidades e menos suscetíveis a atitudes preconceituosas por razões de cor, gênero e orientação sexual, origem social, renda e local de moradia, religião ou qualquer outro motivo. Especialmente quando são exatamente grupos

¹⁴ Ver, entre outros: Schwartzman (2014), Sguissardi (2015), Sampaio (2015) e Heringer (2015).

¹⁵ Ver: *Cadernos do GEA*. E também a *Coleção Estudos Afirmativos*, que traz monografias de instituições que adotaram políticas de ação afirmativa. Disponíveis em: <<http://flacso.org.br/>>.

¹⁶ Cf.: Lazaro (2016).

¹⁷ Sobre as condições do campo: “O quadro relativo à formação dos professores também é preocupante. Dados do Censo Escolar do Inep de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possui educação superior (46,7%) e, destes, 156.190 possuem o ensino médio (97,4%) e 4.127 possuem apenas o ensino fundamental (2,6%)”. (Hage, 2014, p.143)

como esses – os diversos, no dizer de Arroyo (2014) – que ascendem a níveis superiores de formação escolar.

Nesse sentido, os dados analisados por Dilvo Ristoff permitem o autor chegar a uma conclusão relevante, apresentada na reunião de avaliação da Lei de Cotas, realizada pelo MEC, em 2015:

As constatações indicam, salvo melhor juízo, que a preocupação com a inclusão é hoje, no *campus* brasileiro, algo quase sagrado e contra a qual a cada dia menos pessoas ousam se opor. Poderíamos de certa forma dizer que, no tocante à inclusão, aos poucos estamos fazendo a trajetória do tabu ao totem. Sem dúvida, hoje é mais fácil falar a favor da inclusão do que contra – o que, salvo melhor juízo, representa uma mudança significativa na vida acadêmica brasileira.¹⁸

3. TRAJETÓRIAS INTERROMPIDAS?

As esperanças que os números alimentam sofreram forte impacto com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016. Assumiu, então, como Ministro da Educação, um deputado cujo partido apresentou a proposição de inconstitucionalidade das ações afirmativas para ingresso nas instituições federais de educação superior, tese recusada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012. Houve alterações na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e analistas avaliam que o setor privado saiu ainda mais fortalecido na estrutura do MEC e do CNE. Os sinais não são promissores para o avanço das políticas cujos resultados revelam-se na análise cuidadosa desse estudo.

A CMES 2009 deu ênfase particular nos processos de internacionalização desse nível de ensino. O estudo aqui publicado dedica-se também a analisar os programas que deram forma a essa diretriz. Diversas iniciativas de internacionalização estavam em curso no governo federal: o Programa Ciências sem Fronteiras,¹⁹ parcerias com os países da África e os integrantes dos Brics,²⁰ redes de cooperação regional no Mercosul, além da criação, durante o segundo mandato do

¹⁸ II Reunião de Acompanhamento da Lei de Cotas. MEC, Brasília, 27 e 28/7/2015. Apresentação de dados do Sisu, edição 2015/1.

¹⁹ Disponível em: <<http://governobrasil.com/ciencias-sem-fronteiras-2017>>.

²⁰ Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/mecanismos-inter-regionais/3672-brics>>.

Presidente Lula, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)²¹ e da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).²²

O destino dessas iniciativas está agora nas mãos do governo federal. Ainda não há informação quanto ao interesse dessa nova coligação no poder de levar adiante iniciativas que traduziam visões geopolíticas e estratégicas quanto ao papel que a educação superior deveria desempenhar no Brasil e como o país, por meio da educação, promoveria a integração com diferentes parceiros no complexo tabuleiro dos jogos de poder mundial.

O estudo de Dilvo Ristoff conclui ressaltando as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em especial as metas relativas à educação superior, à pós-graduação e à expansão da educação a distância, expressão da incorporação de tecnologias para a promoção do acesso. Os resultados mais recentes de monitoramento do PNE indicam avanços, lentos, mas na direção desejada.²³ Se a elaboração do Plano decenal motivou a participação de diversos grupos da sociedade, mobilizando educadores, estudantes, organizações da sociedade civil e acadêmicos, além de políticos de distintos partidos, sua aprovação significou para muitos a criação de um campo convergente de esforços para a melhoria da qualidade e da equidade da educação em todos os níveis, considerando ainda a gestão democrática, a valorização das carreiras docentes e a ampliação dos investimentos. No entanto, o que parecia ser um horizonte comum hoje sofre inúmeras críticas que parecem querer demonstrar que aquele não é futuro

nem desejado nem possível para a educação brasileira. Resta saber que alternativas terão a capacidade de mobilizar a sociedade para sua realização, tarefa para a qual o PNE vinha angariando crescente adesão.

Darcy Ribeiro, numa palestra posteriormente publicada, vaticinou: “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”. (Ribeiro, 1986) O esforço que o trabalho de Dilvo Ristoff representa é exatamente desmentir nosso educador e mostrar que é possível programar um futuro em que a educação, desde hoje e agora, seja componente democrático, inclusivo e sustentável para o país que desejamos. Não é certo que esse programa permaneça, e há razões para temer que a profecia de Darcy Ribeiro se realize.

4. ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO

A publicação deste estudo deve-se ao compromisso do autor, que há décadas atua nas políticas da educação brasileira, tendo assumido grandes responsabilidades no MEC e em suas autarquias. O financiamento da Fundação Ford, a participação da FLACSO e a parceria com o Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ) foram condições imprescindíveis para sua realização.

Como editor, devo um esclarecimento ao autor e aos leitores. Os originais do trabalho de Dilvo Ristoff foram entregues no final de 2015, passaram pelo processo de revisão e editoração nos primeiros meses de 2016, mas só agora vêm a público. As publicações do Projeto GEA são realizadas pelo LPP com a participação de profissionais e de estagiárias de extensão da universidade.²⁴ A crise que o Governo do Estado do Rio de Janeiro atravessa em 2017 já estava implantada na UERJ no primeiro semestre de 2016, deteriorando as condições cotidianas de trabalho. Aulas e outras atividades acadêmicas foram interrompidas por longos cinco meses, à espera de recursos que garantissem o funcionamento da instituição.²⁵

Ainda naquele período, a deposição da Presidenta Dilma Rousseff trouxe incerteza e insegurança quanto às po-

²¹ Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br>>.

²² Disponível em: <<https://www.unila.edu.br>>.

²³ Primeiro Relatório de Monitoramento do PNE (2014-2016): “Já as desigualdades de raça/cor e de renda domiciliar *per capita* no acesso à educação superior caíram em termos relativos, embora continuem a se manifestar de maneira ainda mais expressiva do que as desigualdades de gênero. A população de 18 a 24 anos autodeclarada branca apresentou taxa de acesso à educação superior de 19,2%, em 2004, e de 30,6%, em 2014. Entre os negros, a taxa de acesso passou de 5,6% para 14,0%, no mesmo período. A razão entre as taxas de acesso dos brancos e dos negros caiu, portanto, de 3,4 para 2,2. Fenômeno semelhante é observado na comparação entre os 20% da população com maior renda domiciliar *per capita* e os 20% com menor renda. Para os primeiros, a taxa de acesso passou de 43,2% para 53,6% no período analisado, enquanto, para os segundos, esse acesso passou de 0,6% para 4,9%. Ou seja, em 2004, a taxa de acesso dos 20% mais ricos à educação superior era 72 vezes maior que a taxa de acesso dos 20% mais pobres. Em 2014, essa relação caiu para 11 vezes”. (Inep, 2016, p.296)

²⁴ Agradeço especialmente à Editora Executiva Carmen da Matta e às estagiárias Tayná Salvina e Carla Navarro.

²⁵ Quando concluo esse texto, em fevereiro de 2017, permanecem as condições impostas pelo governo do Estado que impedem o tardio início do segundo semestre de 2016 e o funcionamento regular da Universidade. http://www.uerj.br/lendo_noticia.php?id=1131

líticas de educação superior. Foi preciso esperar, tanto para compreender a dinâmica que se instalava quanto para assimilar o golpe que as mudanças significavam. Transcorrido quase um ano do novo governo, ainda não estão claras as diretrizes que serão adotadas.

O trabalho que ora temos a honra de publicar adquiriu, portanto, um novo caráter: por um lado, contra a profecia de Darcy Ribeiro, é testemunha de que havia um projeto em curso para que a educação seja fator de transformação do país, e que essa transformação está (ou estava) em andamento. Por outro lado, o trabalho de Dilvo Ristoff lança um desafio: se o caminho aqui descrito e analisado não é o mais adequado para os tempos que vivemos e para o futuro desejado, que sejam apresentadas alternativas, com seus pressupostos, objetivos e metas.

A história da educação brasileira no século XX tem sofrido uma sucessão de expectativas e frustrações: as inovadoras perspectivas do Manifesto dos Pioneiros, de 1932 são

sufocadas pelo Golpe de 1934. A primeira Lei de Diretrizes e Bases e o primeiro Plano Nacional de Educação, elaborados no início dos anos de 1960, sofrem a ruptura da Ditadura Civil-Militar de 1964. Após a Constituinte, concretiza-se o esforço de forjar um novo plano nacional: o PNE de 2001, farto em metas, é podado em seu financiamento. O novo PNE 2014-2024, generoso e exigente, sofre o impacto da mudança na política educacional. O novo regime fiscal certamente restringirá a possibilidade de mobilizar o percentual do PIB previsto para o financiamento das metas. Somam-se, como ações da nova coligação política, a reforma do ensino médio por medida provisória, o desinteresse pela opinião dos estudantes que se mobilizam por uma escola melhor, a ruptura do diálogo com o Fórum Nacional de Educação. Há sinais de uma incompatibilidade entre as decisões e aqueles a quem elas se destinam. Assim, no início do século XXI, a política de educação parece repetir a pior tradição com a qual, desde 1932, parte do país havia decidido romper e superar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: EITLER, Kitta e BRANDÃO, Ana Paula. (Orgs.) *Por que pobreza? Educação e desigualdade*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014, p.89 a 114.

ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVERIO, V. (Orgs.) *Ações afirmativas no Brasil*, v.2. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2016.

ARTES, Amélia. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. In: ARTES, A. *et al. Op.cit.*, 2016, p.19 a 57.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. *Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2016.

FERES JR., J. e CAMPOS, L. O mapa dos argumentos veiculados pela grande imprensa no período de 2001 a 2012. In: ARTE, A. *et. al. Op.cit.*, 2016, p.241-267.

GOMES, Alfredo Macedo e MORAES, Karine Numes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. In: *Educação & Sociedade*, v.33, n.118. Campinas, jan.-mar. 2012, p.171-190.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v.8, n.1. UFPA, 2014, p.133-150.

HERINGER, Rosana. (Org.) Democratização da educação superior no Brasil. Novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. *Cadernos do GEA*, n.7. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, jan.-jun. 2015.

IESALC. Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009.

INEP. Relatório do I Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016. Brasília, 2016.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais. Educação*, n.23. Brasília, 2015, p.181-234.

LAZARO, André. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei nº 12.711/2012. In: ARTES, A. *et al. Op.cit.*, 2016, p.125-156.

MOROSINI, Marília. (Org) Fórum Latino-americano de Educação Superior. São Carlos: Pixel, 2015.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. Disponível em: <http://www.biolinguagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

SALETE LOSS, Adriana e ROMÃO, José Eustáquio. A universidade popular no Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544538007/>>. Acesso em: abr. 2016.

SAMPAIO, Helena. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. In: *Cadernos do GEA*, n.7. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, jan.-jun. 2015, p.8-25.

SCHWARTZMAN, Simón. Masificación, equidad y calidad: los retos de la educación superior en Brasil. Análisis del periodo 2009-2013. In: BRUNNER, José Joaquín y VILLALOBOS, Cristóbal. *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago de Chile: CPCE/Unesco; Universidad Diego Portales, 2014, p.199-247.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? In: *Educação & Sociedade*, v.36, n.133. Campinas, out.-dez. 2015, p.867-889.

DEMOCRATIZAÇÃO DO CAMPUS: IMPACTO DOS PROGRAMAS DE INCLUSÃO SOBRE O PERFIL DA GRADUAÇÃO

Resumo – Tanto a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), de 2009, organizada pela Unesco, quanto as seis Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), que a antecederam, reafirmam o conceito de que a educação superior é um bem público e um imperativo estratégico, devendo orientar-se por uma imagem de futuro para as nações: nações avançadas nas artes, nas ciências e nas tecnologias; soberanas – donas de seu destino; democráticas – a serviço de todos, e não de oligarquias e grupos privilegiados; inclusivas – que permitem acesso a todos os que buscam educação superior, em especial aos historicamente excluídos; e emancipatórias, isto é, que promovam a mobilidade e a emancipação dos indivíduos e grupos sociais para que estes, pela educação de qualidade recebida, possam gerar as próprias oportunidades e colocar suas energias criativas a serviço da melhoria da qualidade de vida de suas respectivas sociedades. À luz das ações postas em prática no Brasil, nos últimos anos, o texto discute o chamamento à ação feito pela CMES e aponta para avanços e entraves: (1) nos processos de desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e regulação da educação superior; (2) nas políticas públicas de garantia de qualidade, pertinência social, aproveitamento das potencialidades humanas das comunidades, uso de novas tecnologias de informação e comunicação; (3) nas políticas públicas de inclusão de grupos sociais historicamente excluídos da educação superior ou nela sub-representados; e (4) nos esforços multilaterais de promoção da cooperação regional e internacional. O texto argumenta que temas historicamente considerados tabus começam a se tornar sustentáculos importantes das políticas públicas da região.

Palavras-chave: educação superior; inclusão; democratização; qualidade; Enade; internacionalização.

Abstract – Both the World Conference on Higher Education (WCHE), 2009, as well as the six Regional Conferences on Higher Education (CRES) that preceded it, organized by Unesco, reaffirm the concept that higher education is a public good and a strategic imperative and should be guided by a future image for the world's nations: advanced in the arts, sciences and technologies; sovereign – masters of their destiny; democratic – to the service of all and not of oligarchies and privileged groups; inclusive – enabling access to all who seek higher education, especially those historically excluded; and emancipatory, i.e., promoting mobility and empowerment of individuals and social groups, so that, due to the quality education received, they may generate their own opportunities and put their creative energies to improving the quality of life in their societies. In light of the actions put in place in Brazil in recent years, the paper discusses the call for action made by the WCHE and points to advancements and difficulties: (1) in the development of national evaluation and regulation processes of higher education; (2) in public policies to assure quality assurance, social pertinence, full use of human potential within communities, inclusion and use of new technologies of information and communication; (3) in the implementation of public policies and programs to include social groups historically excluded from higher education or underrepresented; and (4) in multilateral efforts to promote regional and international cooperation. The text argues that issues historically considered a taboo begin to become important pillars of public policies in the region.

Keywords: higher education; inclusion; democratization; quality; Enade; internationalization.

INTRODUÇÃO

A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR (CMES) DA UNESCO E PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Em julho de 2009, foi realizada em Paris a CMES, em continuidade a um conjunto de seis conferências regionais, entre elas, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES-2008), realizada em Cartagena das Índias, na Colômbia. Essas conferências tiveram como objetivo aprofundar a discussão sobre as novas dinâmicas da educação superior e da pesquisa com vistas ao desenvolvimento e às mudanças sociais previstas e necessárias para as próximas décadas. Os participantes da Conferência Mundial, reconhecendo o grande impacto da que foi realizada em 1988, na qual foram estabelecidos um conjunto de princípios e diretrizes em claro contraponto à então já crescente mercantilização da educação superior, produziram um importante manifesto que passou a ser documento norteador das políticas para a organização dos sistemas nacionais dos países signatários. A reafirmação de que a educação superior é um bem público e, portanto, não uma mercadoria, e que, apesar de ser responsabilidade de todos os grupos de interesse, é especialmente responsabilidade dos governos, foi crucial para que planos nacionais de educação, entre eles o do Brasil, incorporassem metas e estratégias que guardassem fina sintonia com o comunicado final da Conferência.

O texto final da CMES de 2009 é um relatório de cinco partes, destacando: (1) a educação superior como um bem público e a responsabilidade social das universidades; (2) o acesso com equidade à educação superior de qualidade; (3) as tendências e consequências da internacionalização da educação superior; (4) a importância da regionalização e da mundialização da educação superior; e (5) as novas tendências na aprendizagem, na pesquisa e na inovação, tendo em vista o forte impacto das novas tecnologias sobre o processo educacional. O texto conclui com um chamamento à ação por parte dos países signatários, especificando mais detalhadamente o que os elaboradores do documento efetivamente propunham.

No chamamento à ação, cabe destacar as propostas que elencamos a seguir.

1. Manter e, se possível, aumentar a aplicação de recursos em educação superior para apoiar a qualidade, a equidade e a diversificação.

2. Estabelecer e fortalecer os sistemas de garantia de qualidade e os marcos normativos apropriados.
3. Ampliar a formação de docentes.
4. Garantir a igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados.
5. Apoiar o aumento da cooperação regional.
6. Tratar de alcançar os objetivos de equidade, qualidade e êxito acadêmico mediante a criação de vias de acesso mais flexíveis e uma melhor convalidação da aprendizagem prévia e da experiência laboral.
7. Aumentar a atratividade das carreiras acadêmicas, garantindo o respeito aos direitos e às condições de trabalho adequadas dos docentes.
8. Lutar contra as “fábricas de diplomas” na esfera nacional e internacional.
9. Apoiar uma maior integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e fomentar a aprendizagem aberta e a distância, com o objetivo de atender ao aumento da demanda por educação superior.
10. Evitar a fuga de cérebros.

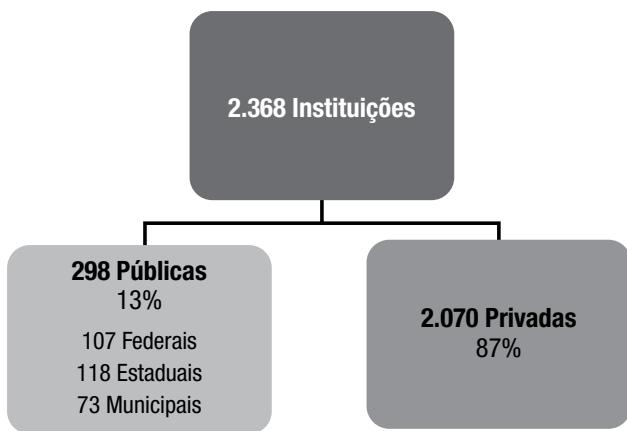
Trata-se, portanto, de um rol de ações, com alto grau de especificidade, de modo a permitir que as nações possam criar políticas próprias devidamente sintonizadas com a percepção mundial e, por consequência, possam desenvolver sistemas de monitoramento que permitam perceber os avanços e eventuais recuos em cada uma das ações. Permitem, pelo menos, que nos perguntemos, passados alguns anos, o que foi feito, quais os resultados e como está o Brasil com relação às ações propostas.

Abordarei apenas algumas das questões apontadas para mostrar o grau de sintonia ou dissintonia do Brasil com relação a elas. Antes, no entanto, há que se fazer uma rápida discussão dos dados sobre a evolução da educação superior brasileira nos últimos anos, com especial atenção a partir de 2003, quando importantes políticas públicas e programas para o desenvolvimento da educação superior foram formuladas e passaram a ser implementadas.

1. INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os dados do Censo da Educação Superior dos últimos 24 anos nos mostram que a expansão da educação superior tem sido constante, tanto no número de instituições, quanto no número de cursos, de ingressantes, matrículas e concluintes. O quadro atual do número de instituições de educação superior (IES) em funcionamento, segundo o último Censo disponível (2014), pode ser observado no Gráfico 1.

GRÁFICO 1
IES POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2014



Fonte: MEC/Inep.

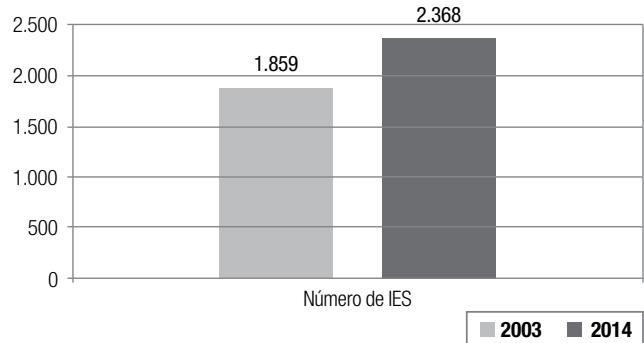
Percebe-se que, das 2.368 instituições em funcionamento em 2014, somente 298 (13%) pertencem ao sistema público federal, estadual ou municipal. A grande maioria (87%) pertence ao setor privado, aí incluídas todas as instituições com e sem fins lucrativos, deixando claro a forte participação do setor privado na educação superior brasileira.

O crescimento do número de instituições no período de 2003 a 2014, durante os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, tem sido significativo, conforme é possível visualizar no Gráfico 2.

Importante destacar, contudo, que nos últimos dois anos o número de instituições vem decrescendo. Em 2012, por exemplo, o Censo da Educação Superior registrava 2.416 instituições; em 2013, 2.391; e, em 2014, 2.368. Nos últimos dez anos, no entanto, apesar das inúmeras fusões e aquisições que explicam a diminuição, em função da ostensiva

atuação no setor educacional de grandes grupos empresariais, o número de instituições tem mostrado um crescimento significativo. O recente decréscimo, é importante enfatizar, ocorre não em função de diminuição de demanda, mas em função de reorganização, reagrupamentos e transferências de manutenção de instituições decorrente das fusões e aquisições no setor privado. Esta diminuição, como veremos mais adiante, não tem influência sobre a oferta total de vagas e cursos no sistema como um todo.

GRÁFICO 2
CRESCIMENTO DAS IES – 2003-2014



Fonte: MEC/Inep.

A distribuição das instituições mostra, como era de se esperar em função da concentração populacional, que há uma grande presença de IES na região Sudeste, ou seja, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que abrigam cerca da metade do total de IES do país. Ver Tabela 1.

Tabela 1
IES POR REGIÃO

Região	Nº de IES 2014	% de IES 2014	% da População 2013
Centro-Oeste	239	10,1	7,5
Nordeste	452	19,1	27,8
Norte	149	6,3	8,4
Sudeste	1.126	47,6	42,0
Sul	402	17,0	14,3
Brasil	2.368	100,0	100,0

Fonte: MEC/Inep.

Somando-se os quatro estados da região sudeste aos três estados da região Sul, percebe-se que os sete estados têm representação percentual superior (64,6%) à de todos os demais estados e o Distrito Federal somados. Na população brasileira, as duas regiões somam 56,3%, ou seja, cerca de 10% menos. Percebe-se, igualmente, que as regiões Norte e Nordeste são as que possuem representação percentual de instituições menor do que a sua representação na população. No Nordeste, a diferença é de -8,7% e no Norte, de 2,1%.

Quanto à organização acadêmica das instituições que compõem o sistema de educação superior, verifica-se que, das 2.368 instituições existentes no país, segundo o Censo de 2014, 1.986 são faculdades, 195 são universidades, 147 são centros universitários, 38 são institutos federais de educação ciência e tecnologia e 2 são centros federais de educação tecnológica (CEFETs). Ver Tabela 2.

TABELA 2
IES ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

Ano	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IFs e CEFETs
2012	193	139	2.044	40
2013	195	140	2.016	40
2014	195	147	1.986	40

Fonte: MEC/Inep.

Isto significa dizer que, majoritariamente, a educação superior brasileira é constituída por instituições dedicadas ao ensino de graduação, em geral por pequenas faculdades espalhadas pelo país (83,9%), centros universitários (6,2%) e institutos e CEFETs (1,7%). Instituições universitárias, no sentido estrito do termo, conforme consagrado na Constituição brasileira,¹ isto é, instituições autônomas dedicadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, com mestrados e doutorados² e espaços para estudos avançados, representam tão somente 8,2% do total. Isto, no entanto, não significa que as universidades detenham apenas 8,2% das matrículas.

¹ Reza a Constituição Federal de 1988, Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

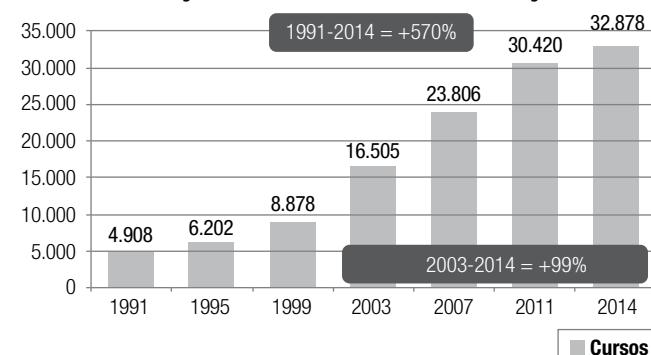
² Ver Resolução nº 3, de 14/10/2010, do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e reconhecimento de universidades do Sistema Federal de Ensino.

A distribuição das matrículas mostra que as universidades detêm, na verdade, 53,2% das matrículas, mostrando que são efetivamente instituições bem maiores, mais complexas e com a oferta de um leque significativamente maior de cursos e oportunidades para os estudantes.

1.1. CURSOS DE GRADUAÇÃO

A evolução no número de cursos de graduação ao longo dos últimos 23 anos tem sido constante, conforme é possível verificar no Gráfico 3.

GRÁFICO 3
EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO



Fonte: MEC/Inep.

De menos de 5 mil cursos em 1991, a educação superior passou a abrigar mais de 15 mil cursos em 2003, chegando a mais de 32.800 em 2014. A quase totalidade destes cursos são ofertados na modalidade presencial (95,8%), conforme se pode verificar na Tabela 3.

TABELA 3
CURSOS DE GRADUAÇÃO POR MODALIDADE – 2014

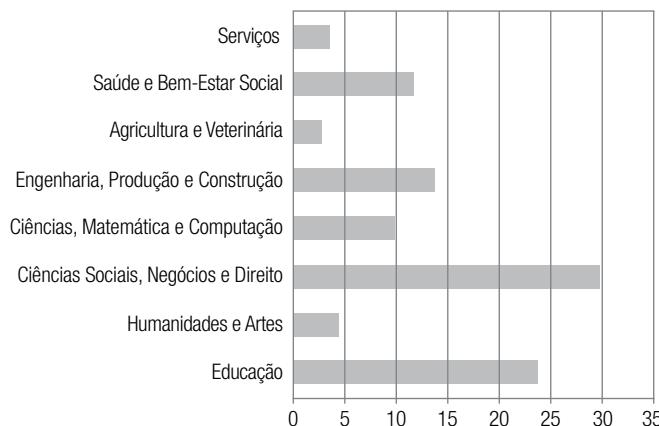
Modalidade	Número	%
Presencial	31.513	95,8
EaD	1.365	4,2
Total	32.878	100,0

Fonte: MEC/Inep.

Embora o número de cursos na modalidade a distância seja proporcionalmente pequeno, representando apenas 4,2% do total, é importante lembrar que o número de matrículas nestes cursos tende a ser alto, passando a representar um percentual de matrículas muito superior, conforme veremos mais adiante.

Ainda sobre os cursos, cabe destacar a sua distribuição entre as oito grandes áreas do conhecimento:

GRÁFICO 4
CURSOS DE GRADUAÇÃO
POR ÁREA DO CONHECIMENTO – 2014 (%)



Fonte: MEC/Inep.

Percebe-se, nitidamente, que a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito abriga a maior quantidade dos cursos de graduação (30%), seguida da área de Educação, com 24%. Somadas, as duas áreas representam mais da metade dos cursos ofertados e abrigam igualmente mais da metade das matrículas da graduação. Antes que nos apresentemos nas inferências, tentando sugerir que o Brasil tem cursos de Direito e Administração em excesso, e passemos, como consequência, a defender políticas restritivas à abertura de novos cursos, convém verificar o que recentemente revelou um estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) numa comparação da educação superior do Brasil com a dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Analisando a relação de matrículas por 10 mil habitantes nas oito grandes áreas do conhecimento, o Inep demonstrou que no Brasil esta relação só é maior do que a dos países da OCDE na área da Educação (sendo 55/10.000 nos países da OCDE e 70,7/10.000 no Brasil). Nas demais áreas, sem exceção, o Brasil tem significativamente menos alunos por 10 mil habitantes (Ciências Sociais, Negócios e Direito: 202 x 138/10.000; Saúde: 72,7 x 46,9/10.000; Engenharias: 78,5 x 33,1/10.000; Ciências, Matemática e Computação: 47,3 x 21,8/10.000; Agricultura e Veterinária: 9,5 x 7,6/10.000; Humanidades e Artes: 63,8 x 7,7/10.000; e Serviços: 28,3 x 7,3/10.000). Fica, pois, evidente, que entre os grandes

desequilíbrios da educação superior brasileira (desequilíbrio entre as áreas do conhecimento, desconexão, por vezes, marcante com as necessidades do desenvolvimento, desequilíbrio regional etc.) está decididamente o da quantidade de matriculados nas diferentes áreas de formação. Em todas as áreas, exceto em Educação, o Brasil está em grande desvantagem na comparação com os países da OCDE. A situação, comparativamente, parece grave em todas as áreas do conhecimento. Nas Humanidades e Artes, temos mais de oito vezes menos estudantes matriculados que os países da OCDE; em Ciências, Matemática e Computação e em Engenharia, menos da metade; em Ciência Sociais e Direito, um pouco mais da metade; e, em Serviços, ¼.

É natural esperar que esta desvantagem na proporção das matrículas se traduza (1) em insuficiência na disponibilidade de profissionais para o atendimento das necessidades do país e (2) em desperdício de cérebros e energias criativas que poderiam ser postas a serviço do desenvolvimento da nação e da melhoria da qualidade de vida. Fica evidente que, se o Brasil pretender de algum modo se aproximar dos indicadores da OCDE, terá que fazer nos próximos anos um enorme esforço de expansão em praticamente todas as áreas do conhecimento.

É interessante observar que, embora o número de instituições públicas represente apenas 13% do total de instituições de educação superior, o número de cursos representa significativamente mais, conforme pode ser visto na Tabela 4.

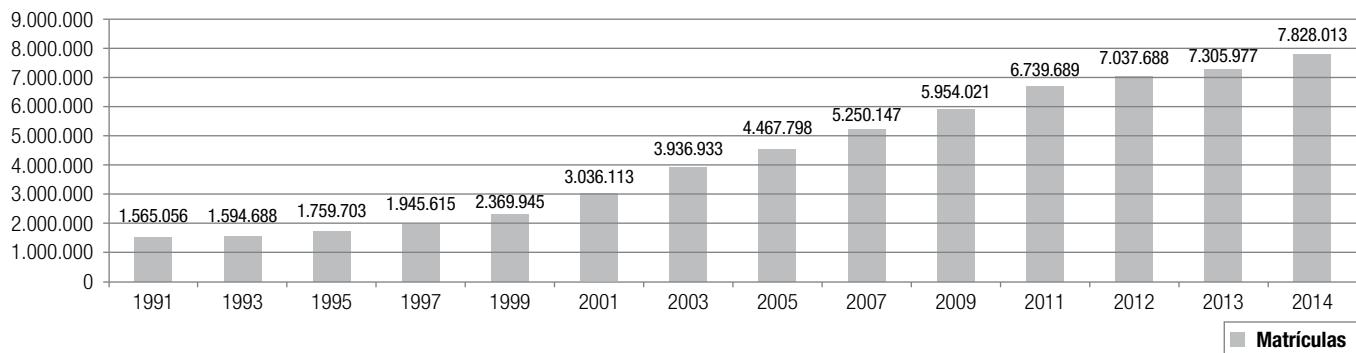
TABELA 4
CURSOS DE GRADUAÇÃO POR CATEGORIA
ADMINISTRATIVA – 2014

Setor	Número de cursos	%
Público	11.036	33,6
Privado	21.842	66,4
Total	32.878	100,0

Fonte: MEC/Inep.

A se manter a proporcionalidade, as faculdades deveriam ter não 11.226, mas 27.574 cursos, ou seja, mais do que o dobro da oferta; as universidades, deveriam, pela proporcionalidade, ofertar somente 2.707 cursos e não os 16.173 que ofertam, o que representa mais de sete vezes o que é efetivamente ofertado e os Centros Universitários, institutos federais e CEFETs também deveriam ofertar somente cerca da metade do que efetivamente ofertam. O significado desta discrepância entre o número de instituições e de cursos

GRÁFICO 5
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA GRADUAÇÃO
1991-2014



Fonte: MEC/Inep.

nos setores público e privado parece estar, primeiro, no fato de que as instituições públicas são, majoritariamente, universidades, ou seja, são em geral maiores em termos de número de ofertas de vagas do que a maioria das faculdades. Uma segunda explicação parece estar no fato de que o setor privado raramente oferta cursos que não sejam economicamente lucrativos, colocando grande ênfase em cursos com maior demanda e restringindo, portanto, o escopo da oferta. No setor público, por outro lado, raramente se desativam cursos, mesmo que a procura seja baixa e o número de matrículas pequeno. A criação de novos cursos, neste caso, significa acréscimo e não substituição ou desativação, implicando, com o tempo, uma oferta de cursos mais diversificada e proporcionalmente bem maior do que a do setor privado.

1.2. MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO

Quanto ao tamanho do sistema como um todo, merece destaque o fato de que a graduação brasileira atingiu, em 2014, o expressivo número de 7.828.013 matrículas, representando um crescimento de 400%, de 1991 a 2014. A evolução das matrículas nos últimos 24 anos pode ser verificada no Gráfico 5.

Trata-se de um crescimento constante, que teve início de forma mais agressiva a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e que estabelece, em consonância com o Artigo 208 da Constituição de 1988, que as instituições privadas de ensino, em todos os níveis, se constituem como uma das categorias administrativas das instituições educacionais. Como veremos, mais adiante, esta grande expansão das matrículas da educação superior ocorreu especialmente no âmbito das instituições privadas.

A expansão, como já destacamos em estudo anterior,³ ocorreu igualmente em todas as regiões do país e a distribuição das matrículas nas cinco regiões mostra-se muito semelhante à distribuição das instituições, conforme é possível ver na Tabela 5.

TABELA 5
DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS POR REGIÕES DO PAÍS

Região	Matrículas 2014	% Matrículas 2014	% População 2013
Centro-Oeste	751.439	9,6	7,5
Nordeste	1.646.883	21,0	27,8
Norte	609.120	7,8	8,4
Sudeste	3.557.642	45,4	42,0
Sul	1.262.929	16,1	14,3
Brasil	7.828.013	100,0	100,0

Fonte: MEC/Inep e IBGE.

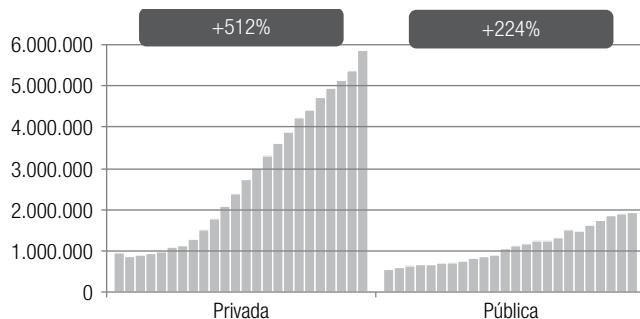
A exemplo do que foi destacado, para a distribuição das instituições educacionais nas diferentes regiões, as matrículas da graduação brasileira também mostram que as regiões Nordeste e Norte estão sub-representadas, o Nordeste com cerca de -7% e o Norte com -0,6%. Se, no entanto, compararmos estes dados com os de 2011, por exemplo, percebemos que a região Norte manteve sua representação de cerca de 8% do total das matrículas, e que a região Nordeste,

³ Cf.: RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. In: *Cadernos do GEA*, n.3, jan.-jun. 2013, p.9-55.

ao acrescentar 1% na sua representação, continua, lentamente, a exemplo de anos anteriores, a ocupar mais espaço no cenário da educação superior brasileira.

Do total de matrículas em 2014, 1.961.002 (25%) são pertencentes às instituições públicas, e 5.867.011 (75%) às instituições privadas, mantendo-se a proporção dos setores público e privado idêntica à de 2007 e muito próxima ao que tem sido ao longo dos últimos dez anos, não obstante os notáveis esforços do governo federal no sentido de ampliar as matrículas no setor público federal, criando novas universidades e ampliando enormemente o número de vagas, de *campi* e de institutos federais. Embora nos últimos cinco anos o setor público tenha ensaiado uma reação, com crescimento médio muito próximo ao do setor privado, ao longo dos anos, fica evidente que o crescimento do setor privado se mantém em ritmo acelerado, indicando que, a se manter nos percentuais atuais, o alcance da meta prevista no novo PNE, qual seja, de que 40% das novas matrículas da graduação devem estar em instituições públicas até 2024, se torna improvável. O Gráfico 6 mostra o crescimento das matrículas nos setores público e privado de 1991 a 2014.

GRÁFICO 6
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA GRADUAÇÃO
POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 1991-2014



Fonte: MEC/Inep.

Fica evidente, portanto, que o relativo equilíbrio entre os setores público e privado que havia em 1991, quando o setor público detinha 38% das matrículas, foi se perdendo ao longo dos anos. O que se observa, pelo Gráfico 6, é que, enquanto o setor privado cresceu 512% nos últimos 24 anos, o setor público cresceu 224%, ou seja, menos da metade. É importante lembrar, no entanto, como veremos adiante, que cerca de 33% das matrículas do setor privado são hoje financiadas com recursos públicos federais, quer através da oferta de bolsas, que têm como contrapartida a renúncia fiscal viabilizada pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), quer através da oferta de bolsas que têm como contrapartida o abatimento de dívidas das instituições privadas com

o Tesouro Nacional, viabilizada pelo Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), ou, ainda, principalmente, mediante empréstimos altamente subsidiados, viabilizados pelo Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Se somarmos as 726.334 bolsas hoje ativas do Prouni e do Proies aos 2.334.346 de contratos ativos no Fies, teremos um total de 3.060.680 matrículas (39% do total das matrículas em instituições privadas) totalmente financiadas pelo poder público federal. Se somarmos a estas as 1.961.002 matrículas públicas, teremos um total de 5.021.682 matrículas (64% do total das matrículas da educação superior), que poderíamos chamar de públicas, porque financiadas com recursos públicos. Sob esta ótica, fica evidente que as matrículas estão em grande parte no setor privado, mas apenas caracterizá-las como privadas passa a ser uma simplificação. Revela-se, portanto, que, certo ou errado, nos últimos anos o país fez a dupla opção de, por um lado, expandir a rede federal pública e gratuita e, por outro, de financiar e subsidiar, numa agressiva parceria público-privada, as matrículas no setor privado, especialmente para estudantes de baixa renda.

Do total de 7.828.013 matrículas na graduação, 1.341.842 são ofertadas na modalidade a distância, representando 17,1% do total. Convém lembrar que em 2003 esta modalidade representava apenas 1,3% das matrículas. Trata-se, portanto, de uma mudança profunda na graduação brasileira, estando a exigir novas estratégias regulatórias e de asseguramento da qualidade, tanto no setor privado quanto no setor público, mas especialmente no setor privado, onde a grande maioria das instituições opera na lógica da oferta educacional com fins lucrativos.

A taxa de escolarização líquida em 2014, segundo cálculos recentes do Inep, disponibilizados no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), um portal de acompanhamento das metas do Plano, é de 17,7%, portanto ainda muito aquém da meta de 33% prevista para 2024, indicando o enorme esforço que o país ainda terá que fazer nos próximos anos, expandindo a oferta de vagas e assegurando o ingresso e a permanência dos jovens de 18 a 24 anos na educação superior. Para um país que, em função de seu elitismo histórico e excludente, tem cerca da metade de seus estudantes acima da faixa etária correta em relação ao fluxo educacional, esta é sem dúvida uma tarefa hercúlea. Assegurar a oportunidade de acesso aos dois grupos, no entanto, é uma questão de justiça social para com os indivíduos, especialmente com os mais pobres, que batem às portas da universidade e muitas vezes as encontram fechadas, e é, sem dúvida, também um esforço estratégico necessário para o desenvolvimento do país.

2. AS RESPOSTAS DO BRASIL AO CHAMAMENTO DA CMES

No tocante à aplicação de recursos em educação superior, pode-se afirmar que tanto o orçamento geral do Ministério da Educação quanto o investimento específico em sua rede de instituições federais tiveram aumento considerável e constante nos últimos anos. A análise dos dados nos mostra que o valor corrente dos recursos globais aplicados pelo Ministério da Educação foi praticamente multiplicado por dez, tendo crescido de 10,5 bilhões, em 1995, para 101,9 bilhões em 2013.

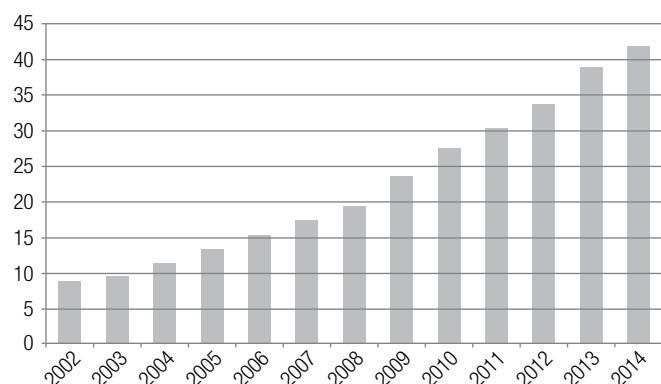
O montante reservado às universidades públicas federais é de cerca de 42 bilhões deste total, aí incluídas as despesas com servidores técnico-administrativos e docentes, conforme se pode observar no Gráfico 7.

Se excluirmos os aposentados da base de cálculo, o valor cai de 41,9 bilhões para 33,5 bilhões de reais em 2014, como se pode observar no Gráfico 8.

Importante perceber que este crescimento tem sido constante, sem recuos, desde 2002, demonstrando (1) que o Brasil tem se mantido fiel à declaração e ao chamamento da CMES, neste quesito de aumento no aporte de recursos, e

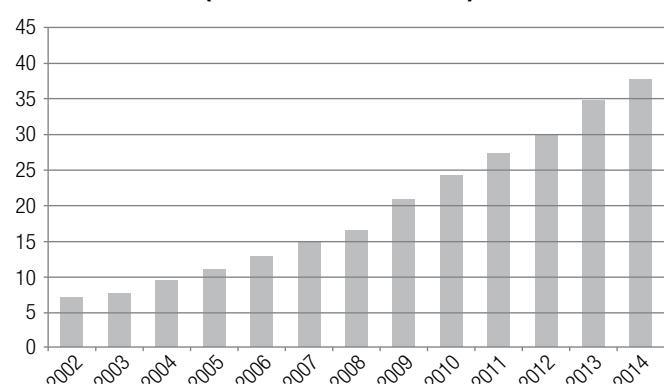
(2) que tem havido um comprometimento decisivo do governo federal com a recuperação e a expansão das universidades federais. Importante destacar ainda que em 2014 o investimento público brasileiro total em educação representa um percentual acima da média da OCDE. E nesta esteira, em perfeita sintonia com a declaração da CMES, deve-se enfatizar que a Meta 20 do novo Plano Nacional de Educação (PNE) busca “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Fica evidente, portanto, que, no tocante a este chamamento específico, o Brasil, que já vinha ampliando anualmente seus investimentos em educação, continuará com política idêntica pelo menos até 2024, prazo estipulado pela lei do PNE, considerando-se, evidentemente, que a lei do PNE de 2014 resistirá à instabilidade política, às dificuldades econômicas e à crise de legitimidade pelas quais passam o governo e o Congresso brasileiro no momento.

GRÁFICO 7
INVESTIMENTO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS⁴
(EM BILHÕES DE REAIS)



Fonte: MEC/SESu.

GRÁFICO 8
INVESTIMENTO EM UNIVERSIDADES FEDERAIS⁵
(EM BILHÕES DE REAIS)



Fonte: MEC/SESu.

⁴ O investimento inclui as aposentadorias.

⁵ O investimento inclui: hospitais universitários. Não inclui: despesas com aposentadoria e dívidas.

A CMES também recomenda o estabelecimento e o fortalecimento dos sistemas de garantia de qualidade e dos marcos normativos apropriados. No Brasil, esta questão ganhou especial relevância com a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 2004. Como estamos? O Sinaes, que já completa onze anos, está implantado e em processo de consolidação e, em alguns aspectos, de revisão. O Sistema Regulatório, por sua vez, com a implantação do E-mec assegura uma melhor presença do Estado, especialmente na regulação e na garantia de qualidade do setor privado. A percepção generalizada no âmbito do Ministério da Educação é de que a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), criada há poucos anos, não está adequadamente estruturada para atender às enormes demandas de um sistema em ampla expansão, tornando-se necessária a criação de um instituto especializado. Tramita neste sentido no Congresso Nacional uma proposta do governo para a criação do Instituto de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes). A avaliação, a supervisão e a regulação passariam a ser atribuições exclusivas deste instituto. O projeto enfrenta fortes resistências (1) dentro do governo, onde setores relembram o espírito do Decreto nº 5.773, de 2006, que estabelecia claramente o princípio de que “quem avalia não regula e quem regula não avalia”, e que agora veem o risco de a avaliação ficar a reboque da regulação e da supervisão, com perda de protagonismo e de espaço político e acadêmico; (2) na academia, que sempre entendeu que a avaliação pode ser um subsídio para a regulação, mas jamais pode ter sua existência exclusivamente justificada por ela, tantas outras são as suas contribuições para o aperfeiçoamento de processos e produtos; e (3) no Congresso,

onde o *lobby* das instituições privadas prefere apostar na permanência de um sistema frágil de controle, sem que o Estado possa efetivamente exercer o adequado poder de polícia. Apesar destas disputas, percebe-se que o Brasil vem efetivamente fazendo uso da avaliação e supervisão, já há alguns anos, como poderosa estratégia contra as fábricas de diplomas que insistem em se instalar, não raro de forma clandestina, pelo país. Agora, passados onze anos da implantação do Sinaes, o país já reúne as condições históricas para avançar para um patamar mais elevado e sofisticado de operacionalização destes sistemas de avaliação e regulação.

Ampliar a formação de docentes tem sido outra frente de grande preocupação para os formuladores das políticas educacionais. O que deve ser destacado com relação a este quesito é que a formação de docentes com Mestrado e Doutorado, coordenada pela Capes, tem sido um dos programas mais bem-sucedidos do país. Os dados mostram que o Brasil forma hoje mais de 50 mil mestres e mais de 16.700 doutores/ano. A previsão do PNE (Meta 14) projeta ampliar significativamente estes números até 2024, elevando o número de mestres/ano para 60 mil e o de doutores/ano para 25 mil.

O que se observa desde já é que nos últimos 10 anos o número de docentes com Mestrado e Doutorado vem crescendo de forma constante, enquanto reduz o número de docentes com formação de nível *lato sensu*. Ver Gráfico 9, relativo à rede pública.

Percebe-se que, no sistema público de educação superior, os doutores representavam, em 2003, 39,5% dos docentes do quadro. Dez anos mais tarde este percentual subiu para 53,2%, passando a maioria do quadro a ser composta por doutores. O percentual de mestres mostrou um pequeno

GRÁFICO 9

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO – BRASIL – 2003-2013

Rede Pública

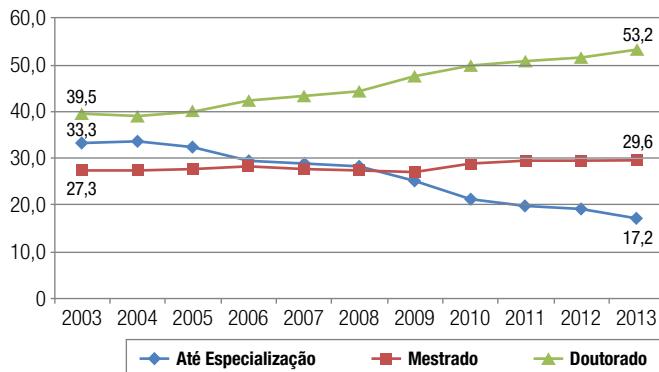
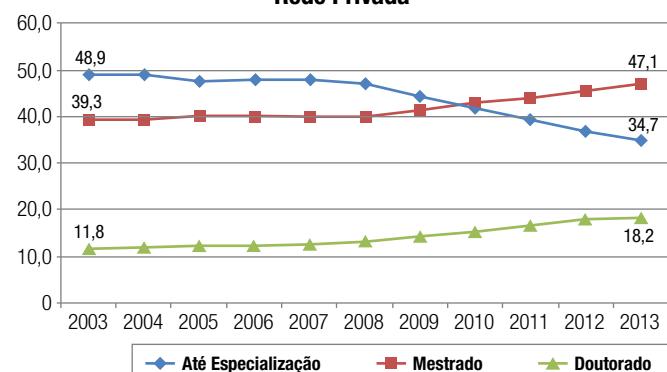


GRÁFICO 10

EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DE FUNÇÕES DOCENTES POR GRAU DE FORMAÇÃO – BRASIL – 2003-2013

Rede Privada



Fonte: MEC/SESU.

acréscimo de cerca de dois por cento, enquanto os docentes com nível de especialização mostraram um decréscimo drástico: de 33,3% em 2003 para 17,2% em 2013.

No setor privado de educação superior, também se observa que houve evolução no quadro de professores mais altamente titulados. Ver Gráfico 10.

Observa-se que, no setor privado, a exemplo do setor público, continua a decrescer o percentual de especialistas. Estes representavam, em 2003, cerca de 49% do quadro docente, ou seja, praticamente a metade. Em 2013, este percentual havia caído para 34,7%, abrindo lugar para as titulações mais altas.

Embora se observe um crescimento de 11,8% para 18,2% no percentual de doutores atuantes nas instituições privadas, fica evidente que, na comparação com as instituições públicas, este percentual é extremamente baixo. A baixa presença de doutores no setor privado tem, sem dúvida, forte impacto sobre a qualidade do ensino de graduação, o desenvolvimento da pesquisa e das inovações tecnológicas e sobre a criação e consolidação de programas de mestrado e doutorado. Estes programas, enquanto não for alterado o presente quadro, deverão permanecer quase que exclusivamente no âmbito das universidades públicas, federais, estaduais e comunitárias. É importante lembrar que a atuação das instituições privadas de educação superior está principalmente concentrada no ensino de graduação.

Cabe destacar que este crescimento dos percentuais de docentes mais titulados no quadro das instituições públicas e privadas resulta de diferentes fatores. Nas instituições federais de ensino superior (Ifes) e nas instituições de ensino superior (IES) estaduais, os planos de carreira tendem a valorizar o doutorado, colocando-o sempre que possível como requisito básico para o início da carreira na Instituição. Nas instituições privadas, observa-se que se atende, em princípio, o mínimo estabelecido em lei para o cumprimento das exigências do processo regulatório, sendo este mínimo verificado pelas comissões por ocasião das avaliações *in loco*.

A formação de professores para a educação básica, uma das muitas tarefas da graduação brasileira, teve uma política nacional instituída em janeiro de 2009, acompanhada da criação de um piso salarial nacional e de bolsas de iniciação à docência, sob o comando da Capes. Este processo tem apresentado avanços e recuos, devendo ser revisto, agora que a Meta 15 do PNE prevê que nenhum professor poderá atuar na educação básica sem formação específica nos componentes curriculares sob sua responsabilidade. A meta é extremamente ambiciosa, pois estudo recente da SESu e do Inep demonstra que todas as áreas do conhecimento carecem de professores atuantes com formação específica.

Esta carência se estende, em diferentes graus, a todas as regiões e unidades da federação. Trata-se, por isso mesmo, de uma meta de grande importância para o país, pois permitirá que nos próximos dez anos a escola brasileira se livre do improviso na docência que hoje ainda lamentavelmente impera em todos os níveis da educação básica.

Os dados indicam, portanto, que, também no quesito formação de professores, não obstante os grandes desafios ainda presentes, o Brasil tem feito grandes avanços, em perfeita sintonia com as diretrizes da CMES.

Nenhuma outra diretriz da CMES, no entanto, logrou conquistar tantos avanços quanto o chamamento à ação que busca *garantir a igualdade de acesso aos grupos insuficientemente representados*. O êxito desta política no Brasil deve-se, fundamentalmente, a quatro grandes programas nacionais.

1. Programa Universidade para Todos (Prouni). Programa de acesso à educação superior privada criado pelo Governo Federal em 2004 (MP nº 213, de 10/9/2004), institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13/1/2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 18/7/2005. Foi efetivamente implantado em 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo a estudantes oriundos da escola pública e com renda familiar de até 1,5 salário mínimo, para bolsa integral, ou até 3 salários mínimos, para bolsa parcial. As instituições que oferecem as bolsas são beneficiadas com a renúncia fiscal por parte da União de quatro tributos (IRPJ, CSLL, PIS, COFINS). A Lei nº 12.431, de 27/6/2011 determina que a isenção fiscal decorrente do Prouni seja calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas e não mais das ofertadas, como era originalmente.
2. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Implementado em 2007, pelo Decreto nº 6.096, de 24/4/2007, no segundo mandato do Presidente Lula. Propunha, entre outros, a reestruturação e a expansão das universidades federais, especialmente no tocante à interiorização do sistema, buscando criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Duas metas o acompanharam: o aumento da relação professor-aluno para 18 ao final de cinco anos do início de cada plano, e um aumento gradual da taxa de sucesso na graduação para 90%. Além disso, o decreto de instituição do programa prevê como diretrizes: I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de

ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

3. Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Já de longa presença no sistema educacional brasileiro, com nomes distintos, foi criado pela Lei nº 10.260, de 12/7/2001, tendo sofrido significativa reestruturação em 2010 (com a Lei nº 12.202, 2010), quando passa a ganhar corpo, especialmente em função das novas modalidades de fiança instituídas, dos juros quase simbólicos vigentes e da possibilidade de pagamento da dívida contraída com anos de trabalho nas redes públicas de saúde e educação, para as profissões de médico e de professor da educação básica. Novas e profundas alterações foram feitas no programa em 2015 e 2016, especialmente no tocante às taxas de juros, às faixas de renda para assegurar acessibilidade, aos critérios de seleção de instituições, cursos e vagas e aos critérios de seleção de estudantes com base nas notas do Enem.
4. Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem, por adesão voluntária, vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Sisu foi instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 2, de 26/01/2010, passando mais recentemente a ser regulado pela Portaria Normativa nº 21, de 5/11/2012, tendo em vista a incorporação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012), que exigiu profundas alterações na arquitetura geral do sistema. Hoje, o Sisu seleciona os estudantes com base na nota do Enem em seis rotas distintas: (1) para candidatos à ampla concorrência; (2) para candidatos pretos, pardos e indígenas de renda familiar de até um salário mínimo e meio e oriundos da escola pública;

(3) para candidatos pretos, pardos e indígenas de renda familiar acima de um salário mínimo e meio e oriundos da escola pública; (4) para candidatos de renda familiar de até um salário mínimo e meio (independente de cor e raça) e oriundos da escola pública; (5) para candidatos de renda familiar de mais de um salário mínimo e meio (independentemente de cor e raça) e oriundos de escola pública; e (6) para candidatos à ação afirmativa própria da instituição pretendida.

Outras iniciativas democratizantes importantes foram criadas nesta última década e também merecem destaque, como, por exemplo, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs), instituída pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e regulamentada pelo Decreto nº 7022, de 2/12/2009, que estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede que, é preciso dizer, semeou até abril de 2016, 644 unidades de IFs pelo país afora; a criação da Universidade Aberta do Brasil, um consórcio de universidades públicas para a oferta de ensino a distância de qualidade, que oferece cursos de graduação e de especialização a centenas de milhares de indivíduos, em todas as regiões do país; e a criação do Programa Mais Médicos, que teve grande impacto na criação de novos cursos de Medicina no país, tanto no setor público quanto no privado, democratizando este que tem sido tradicionalmente um dos cursos mais elitistas do país. Vou aqui, no entanto, ater-me unicamente à discussão do impacto dos quatro programas descritos.

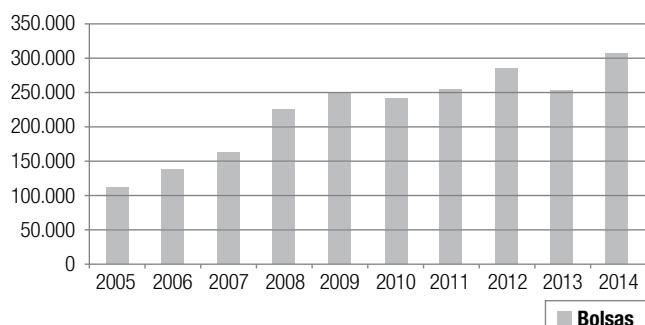
2.1. O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (Prouni)

O Prouni tem a sua origem no plano de governo do candidato à Presidência, Lula, intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, no qual o candidato propõe a “criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação”. (p.29) Foi um dos programas de mais rápida implantação, não obstante as duras críticas feitas a ele por diversos setores da sociedade, intelectuais, associações de Reitores, em especial nas instituições públicas federais.

Com o programa em funcionamento e com as vagas garantidas a estudantes carentes em instituições onde antes só os filhos pagantes das classes média e alta podiam estudar, a veemência das críticas foi se reduzindo. O que se observa hoje é que do Prouni já participaram mais de 1,3 milhão de

jovens pobres e que mais de 450 mil estudantes, todos pobres, já se graduaram nas mais diferentes áreas do conhecimento, entre eles cerca de dois mil médicos. Para que se tenha uma ideia do significado deste número, basta lembrar que todas as universidades federais juntas graduam por ano cerca de 100 mil estudantes. Ou seja, o Prouni, durante os seus dez primeiros anos de história, graduou o equivalente a quatro gerações e meia de estudantes formados nas universidades federais. O número de bolsas ofertadas anualmente, em todas as áreas do conhecimento pode ser observado no Gráfico 11.

GRÁFICO 11
BOLSAS OFERTADAS – PROUNI



Fonte: MEC/SESu.

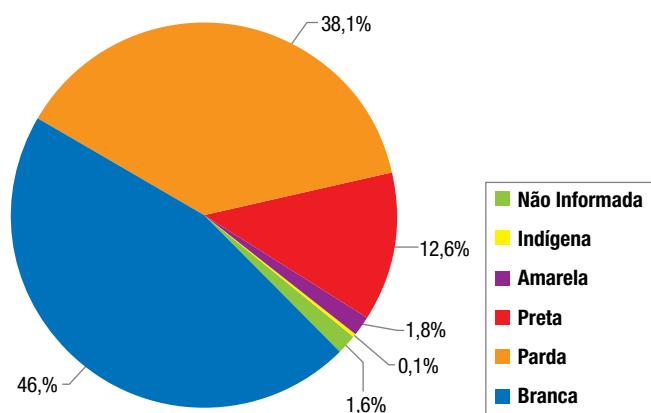
Observa-se que o Prouni, passados dez anos de sua implantação, ainda mostra pequena tendência de crescimento, com a oscilação para baixo observada em 2013 explicada pelo número de instituições sobrestadas pela Secretaria de Educação Superior do MEC por não estarem em situação regulatória compatível com as demandas do programa ou por estarem com pendência de natureza fiscal junto à Receita Federal.

Além de o Prouni trazer ao *campus* brasileiro estudantes carentes, oriundos da escola pública e gratuita de ensino médio e que, por isso mesmo, dificilmente teriam condições de pagar as mensalidades nas instituições privadas, ele abre o *campus* a estudantes afrodescendentes na proporção observada na população brasileira.

Segundo o último Censo do IBGE, os brancos representam 48% e os pretos e pardos 51% da população brasileira. Percebe-se, portanto, que, com os seus 51,7% de estudantes pretos e pardos, o Prouni amplia as oportunidades de acesso aos grupos historicamente excluídos da educação superior, trazendo ao *campus* fenótipos mais em sintonia com os da população brasileira.

Duas duras críticas foram feitas ao Prouni, quando de sua criação: (1) que ele contribuiria para piorar a qualidade da educação superior e (2) que o seu custo seria proibitivo. Nenhuma destas críticas pode ser sustentada pelos dados.

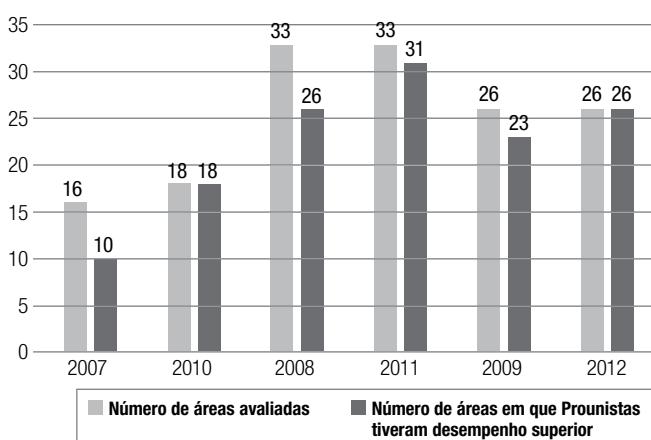
GRÁFICO 12
DISTRIBUIÇÃO DOS BOLSISTAS POR COR
PROUNI – 2014



Fonte: MEC/SESu.

O desempenho dos prounistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), por exemplo, para a surpresa e descrédito de muitos, sempre foi superior ao dos não prounistas, tendo isto sido reiteradamente destacado desde que os resultados da primeira edição se tornaram públicos, em 2005. O Gráfico 13 mostra o desempenho dos estudantes nos Enades de 2007 a 2012.

GRÁFICO 13
DESEMPENHO DE PROUNISTAS E
DEMAIS ESTUDANTES NO ENADE



Fonte: MEC/Inep.

Para bem entender os dados, é importante relembrar que, embora o Enade seja aplicado todos os anos, é aplicado, a cada ano, para grupos distintos de cursos. Assim, no ano 1, o Enade é aplicado ao Grupo I, basicamente para os estudantes das áreas da Saúde e Agrárias; no ano 2, o Enade

TABELA 6
PROUNI – RENÚNCIA FISCAL

Tributo	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
IRPJ	78.644.150	110.133.536	159.669.660	176.851.366	197.828.356	243.317.748	165.052.217	175.488.045
CSLL	30.216.294	37.072.960	53.822.490	60.541.955	91.404.602	84.093.306	49.355.147	52.476.809
PIS	10.521.706	12.231.350	24.944.970	35.043.071	42.983.008	44.646.069	46.225.656	49.148.386
COFINS	49.561.721	56.452.394	114.668.630	161.737.253	198.383.113	206.058.777	213.349.182	226.838.704
Total	167.943.871	215.890.230	353.005.650	434.173.655	530.599.079	578.115.899	473.983.202	501.951.944

Fonte: MEC/SES (a partir de dados fornecidos pela Receita Federal).

é aplicado ao Grupo II, basicamente a todas as licenciaturas e todas as Engenharias; no ano 3, o Enade é aplicado ao Grupo III, das Ciências Sociais Aplicadas e Jurídicas e outros; e, no ano 4, o Exame volta a ser aplicado ao Grupo I, no ano 5 ao Grupo II, no ano 6 ao Grupo III, e assim sucessivamente. Feito estes esclarecimentos, entende-se com mais clareza o que significa o Gráfico 13.

O que ele mostra é que das 16 áreas avaliadas pelo Enade no Grupo I, em 2007, os prounistas tiveram desempenho superior em 10 áreas. Este mesmo grupo de cursos realizou novamente o exame em 2010, e desta vez, os prounistas tiveram melhor desempenho em todas as 18 áreas avaliadas. O mesmo pode ser dito dos cursos do Grupo II, que participaram do Exame em 2008 e 2011. Em 2008, os prounistas tiveram desempenho superior em 26 de 33 áreas avaliadas e em 2011 em 31 de 33. No Grupo III, que prestou o exame em 2009 e 2012, os prounistas tiveram, em 2009, desempenho superior em 23 de 26 áreas avaliadas e em 2012 em todas as 26. Trata-se, portanto, de um fato incontestável: os prounistas têm melhor desempenho do que os demais estudantes do setor privado, pagantes ou estudantes financiados pelo Fies. A explicação talvez esteja, em parte, no fato de que o mínimo de 450 pontos no Enem, exigidos para concorrer a uma bolsa, traga ao *campus* alunos mais bem preparados. Cruzamentos recentes, realizados pelo Inep, comprovam que alunos que fizeram o Enem e estão matriculados como bolsistas do Prouni em IES privadas têm desempenho significativamente superior ao dos não bolsistas. Ou seja, eles já ingressam na educação superior com melhor desempenho. Outra explicação talvez seja simplesmente a valorização da oportunidade de estudar que o bolsista do Prouni parece prezar mais do que os pagantes, agarrando-se com unhas e dentes à oportunidade que esta importante política pública lhe proporciona. Qualquer que seja a explicação, os dados são incontestáveis: os prounistas têm logrado repetidamente ao longo dos últimos dez anos desempenho superior ao dos não-prounistas no Enade.

A outra crítica ao Prouni (de que seu custo seria proibitivo) também não se sustenta nos dados. A renúncia fiscal efetiva em 2012, por exemplo, foi de cerca de 500 milhões de reais para cerca de 600 mil bolsas ativas.

Uma análise atenta dos dados indica que a renúncia fiscal, se comparada com o número de vagas ofertadas, é, efetivamente, pequena. Se compararmos estes dados com as bolsas integrais e parciais ativas, o custo fica um pouco mais alto, mas ainda assim em torno de 100 reais/mês por aluno, ou 1.200 reais/ano. A comparação custo/aluno com as universidades federais, em torno de 23 mil reais/ano, é injusta, tendo em vista que estas instituições são de outra natureza, com mestrados e doutorados, com laboratórios para estudos avançados, hospitais, colégios de aplicação, frequentemente com fazendas experimentais, museus, planetários, núcleos de desenvolvimento infantil, núcleos de atividades para a terceira idade, atividades de extensão das mais diversas, com quadro docente altamente titulado e qualificado etc. São instituições, enfim, que têm muitas outras atribuições, além do ensino de graduação. O que caracteriza a grande maioria das instituições privadas (somente 4% são universidades), no entanto, é a oferta quase que exclusiva de ensino de graduação. Por isso mesmo, qualquer comparação de custos destas instituições deve ser devidamente contextualizada e ponderada. De todo modo, ficam evidentes, a partir da análise dos dados, duas questões: (1) os 500 milhões de reais de renúncia fiscal, se aplicados nas universidades federais, teriam impacto irrisório, considerando que o orçamento destas, como vimos antes, é de outra ordem (33,5 bilhões de reais/ano) e (2) levando-se em conta o número de estudantes carentes atendidos, não é correto afirmar que o custo do Prouni para o governo federal seja demasiado alto. Na verdade, o custo é baixo se comparado ao custo do estudante pagante e ao financiado pelo Fies.

Em síntese, salvo melhor juízo, é possível afirmar que o Prouni reúne três dos ingredientes básicos da boa política pública: inclusão, qualidade e baixo custo.

2.2. O PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI)

Com relação ao Reuni cabe destacar que este programa só se tornou realidade no segundo mandato do Presidente Lula, não obstante os esforços pessoais do Presidente, desde os primeiros dias de seu governo, reunindo-se com os reitores das universidades federais e procurando buscar o seu apoio para viabilizar o que havia sido estabelecido, ainda como candidato, em seu plano de ação. Neste sentido, é importante relembrar o que diz o plano de governo do então candidato Lula:

Assim, os compromissos básicos do nosso governo com a educação superior são:

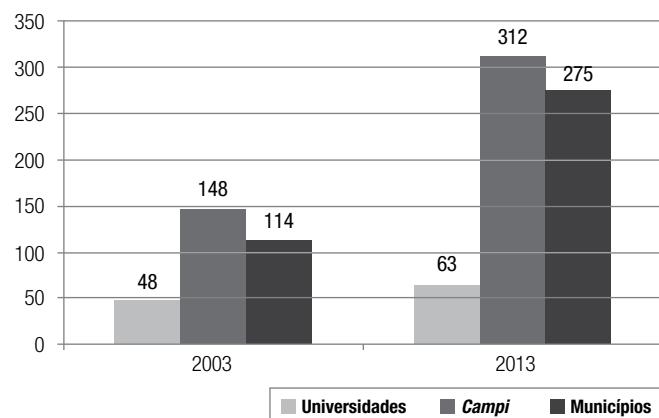
- a) a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF);
- b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país;
- c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br)/Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br) país;
- d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação;
- f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (Artigo 206, IV, da CF);
- g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão. (Uma Escola do Tamanho do Brasil, p. 28-29)

Dito de outra maneira, o governo Lula assume o compromisso de respeitar a identidade propriamente universitária, distinta das demais instituições de educação superior; reconhece o seu papel estratégico para o desenvolvimento

econômico e social do país; promete tornar as universidades públicas instituições de referência para a educação superior brasileira; promete democratizar o acesso mediante a expansão de vagas públicas e vagas noturnas, em atenção ao aluno-trabalhador e promete ampliar os recursos para a educação superior pública, defendendo a gratuidade e a alta qualidade acadêmica.

A base do que viria a ser o Reuni, portanto, está na proposta do candidato Lula, com enorme impacto na recuperação, na democratização e na expansão das universidades federais. Os dados da rede federal de universidades dos últimos anos são impressionantes em todos os sentidos. Ver Gráfico 14.

GRÁFICO 14
EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
2003 A 2013



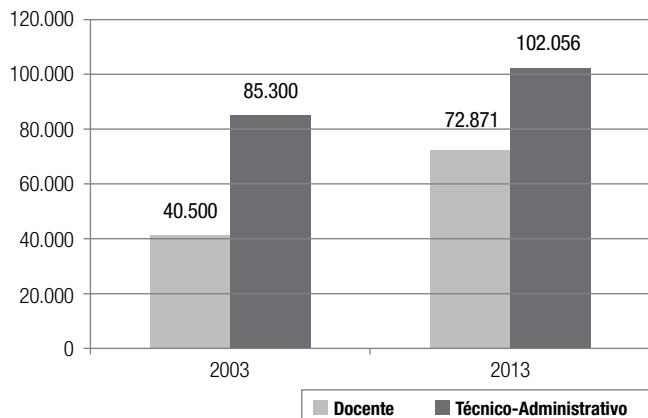
Fonte: MEC/SESU.

Ou seja, de 2003 a 2013, o número de universidades públicas cresceu 40%, de 48 para 63, e o número de *campi*, quase todos em cidades do interior do Brasil, cresceu 117%, passando de 148 *campi* para 312 no período. É possível afirmar que, após o Reuni, o sistema de universidades federais, até então concentrado nas capitais dos estados, passa a se interiorizar, aumentando significativamente a sua presença nos municípios brasileiros (de 114 municípios atendidos para 275) e trazendo às vagas públicas o importante componente da democratização pela interiorização.

Para fazer frente a esta expansão, verificou-se igualmente uma significativa contrapartida em termos de nomeação de professores e técnicos-administrativos, conforme é possível verificar no Gráfico 15.

GRÁFICO 15

EXPANSÃO DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – 2003-2013



Fonte: MEC/Inep.

Observa-se, portanto, que logrou êxito significativo na melhoria das estruturas físicas dos *campi*, na abertura de novos cursos e na criação de novas vagas para docentes, técnicos e estudantes, abrindo inúmeras oportunidades, especialmente para jovens estudantes do interior do país.

No tocante às metas associadas ao programa (relação professor-aluno e taxa de sucesso),⁶ cabe destacar que, embora a intenção do formulador possa ter sido boa, a possibilidade de sua viabilização é pequena. A relação professor-aluno é uma meta difícil de atingir em função de que a atividade docente nas universidades federais nem de longe se esgota no ensino de graduação. Como é sabido e notório, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrados e doutorados) é amplamente oferecida nas universidades públicas, estaduais e federais. Para que se possa melhor avaliar este esforço cabe o registro de que, em 2013, dos 50.141 mestres titulados no Brasil, 40.573 (81%) receberam o diploma de universidades públicas, a maior parte em universidades federais. Da mesma forma, dos 15.287 doutores titulados em 2013, 13.750 (90%) receberam os seus diplomas em instituições públicas, a maioria em universidades federais. Ou seja, a pós-graduação, a pesquisa, a extensão, a administração e demandas de toda a ordem dos governos e entidades, as bancas de

concurso, as teses e dissertações etc. absorvem grande parte do trabalho docente, contrapondo-se assim, quase que naturalmente, ao processo de massificação pretendido. A meta que prevê taxa de sucesso de 90%, por outro lado, não encontra sustentação no comportamento histórico da educação superior brasileira que, em 1999, registrou a mais alta taxa de sucesso (60%) nos últimos 22 anos e que, atualmente, está em 51%. Também na comparação com outros países os dados demonstram cabalmente que o Brasil tem taxa de sucesso superior à da maioria dos países da América Latina, perdendo tão somente para Cuba. Na comparação com outros países do mundo, o Brasil tem taxa de sucesso superior a países como Itália e Suécia e muito próxima da França. Diante destas evidências, não parece razoável manter a meta de 90% de taxa de sucesso, embora, é claro, seja sempre desejável que um número cada vez maior de estudantes ingressantes se graduem. A meta, como está, pode levar a inferir que a política foi um fracasso, quando, na verdade, o Reuni foi uma iniciativa extremamente exitosa em muitas frentes, não só pela duplicação do número de vagas públicas e gratuitas ofertadas, não só pela interiorização promovida, não só pela retomada dos concursos para docentes e técnicos depois de anos de esvaziamento e restrições, não só pela expansão das verbas de custeio e capital, permitindo a construção de novos prédios e laboratórios e a manutenção da estrutura existente, mas principalmente pela recuperação da autoestima institucional e a reafirmação da centralidade do sistema universitário público.

Onde o Reuni deixou a desejar, foi justamente no que diz respeito à reestruturação da graduação e, especialmente, na flexibilização dos itinerários formativos. Neste sentido, várias universidades ensaiaram iniciativas inovadoras, com bacharelados e licenciaturas interdisciplinares, por exemplo, mas as resistências à inovação esbarraram, em geral, em concepções historicamente petrificadas dentro das instituições e dentro da própria burocracia do MEC, incapaz de trabalhar adequadamente e com a agilidade necessária propostas que, por exemplo, aproveitem as novas tecnologias para repensar itinerários, metodologias e práticas de ensino e pesquisa ou o aproveitamento do conhecimento prévio adquirido e da experiência oriundos de estruturas não formais de educação. Neste quesito, há muito a ser feito ainda para que o país possa entrar em sintonia com o chamamento da CMES.

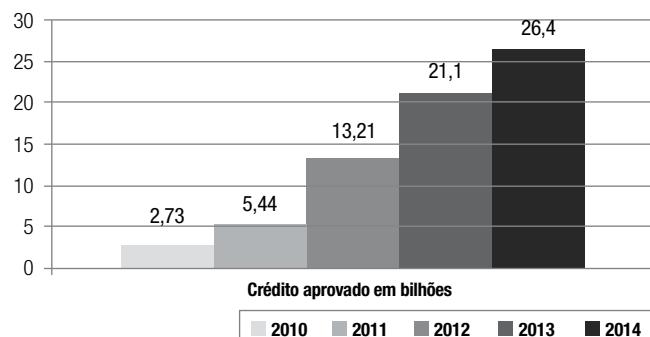
2.3. O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)

O Fies, a partir de 2010, deixou de ser um programa de permanência do estudante no setor privado e passou a ser um amplo programa de expansão do acesso à educação superior, especialmente em função dos baixos juros e de

⁶ No Art. 1º do Decreto nº 6.096, de 24/4/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), ficou estabelecido que: §1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

inovações no sistema de fiança. Importante destacar que, de 1999 a 2009, ou seja, em 10 anos, foram firmados 564 mil contratos. Nos últimos anos (2010-2016/1), devido às mudanças introduzidas, 2.334.755 contratos foram firmados. Desnecessário dizer que este salto no número de contratos teve impacto direto nas oportunidades de acesso e, evidentemente, conforme pode ser visto no Gráfico 16, nos recursos aprovados para o financiamento.

GRÁFICO 16
VALORES FINANCIADOS (CRÉDITO APROVADO)



Fonte: MEC/FNDE.

Em função das recentes restrições orçamentárias e de inúmeras denúncias de irregularidades praticadas por algumas instituições,⁷ o Fies foi radicalmente redesenhadado, com o número predefinido de vagas a serem ofertadas,

⁷ Entre os indícios de irregularidades no Fies, estavam: 1) indícios de sobrepreço na mensalidade; 2) validação da contratação do Fies para semestre que não foi efetivamente cursado pelo estudante; 3) desconsideração de todos os descontos regulares e de caráter coletivo praticados pelas IES, em desrespeito à legislação; 4) contratação do financiamento estudantil por meio do Fies em cursos não habilitados ao Fundo; 5) oferecimento de garantia de pagamento do Fies contratado pelo estudante mediante emissão de "Certificado de Garantia de Pagamento do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES"; 6) coação para que alunos matriculados nas IES celebrassem contrato de financiamento estudantil por meio do Fies, inclusive os bolsistas do Prouni; 7) contratação de financiamento do Fies superior ao número de vagas autorizadas pelo MEC; 8) contratação em cursos sem o devido ato autorizativo; 9) centralização das atividades das Comissões Permanentes de Supervisão e Acompanhamento (CPSAs) em um único escritório central, instalado em endereço diverso dos locais de oferta de cursos onde os estudantes financiados encontram-se matriculados; 10) indícios de que a inscrição ao Fies e respectivos aditamentos de renovação, realizados por meio do Sistema Informatizado do Fies (SisFies), tenham sido feitos pelas próprias mantenedoras, mediante senhas pessoais dos estudantes.

limitadas à disponibilidade de recursos, e com critérios de qualidade, pertinência social da oferta e de definição de áreas prioritárias incorporados a um processo seletivo nacional e imenso para distribuição das vagas às IES participantes, seguido por processo seletivo nacional e imenso de estudantes. Com essas e outras alterações, o MEC passou a ter um controle mais efetivo de todo o processo de financiamento e, já em 2015, foram ofertadas em torno de 300 mil vagas nesta nova modalidade, devendo este número, em princípio, se repetir no ano de 2016. Este redesenho buscou privilegiar especialmente os estudantes de baixa renda (até 2,5 salários mínimos de renda familiar *per capita*), impedindo que o empréstimo a juros altamente subsidiado continuasse a servir como poupança para estudantes de renda mais elevada. Já está estabelecido como critério de seleção dos estudantes a nota do Enem, como critérios de distribuição de vagas às instituições, o conceito do curso obtido na avaliação do Sinaes, a priorização das áreas da saúde, das engenharias e das licenciaturas, privilegiando microrregiões com alta relação candidato/vaga. Este novo desenho busca não só atender primeiro aos candidatos que têm mais dificuldade financeira, mas também busca valorizar a qualidade dos cursos (quanto maior a nota maior a acessibilidade às vagas por parte das IES) e a qualidade do estudante, conforme demonstrado pelo seu desempenho no Enem. Em sintonia com o que preconiza a CMES, i.e., que a responsabilidade primeira pelo financiamento é do Estado, o Brasil optou por financiar grande número de vagas da educação superior em IES privadas, numa parceria público-privada sem precedentes. Para se ter uma ideia da dimensão desta parceria, basta analisar a Tabela 7.

TABELA 7
MATRÍCULA FIES + PROUNI

Ano	Contratos Novos FIES Ativos	PROUNI Bolsas Ativas	FIES + PROUNI	Matrículas Rede Privada	% Matrículas
2010	74.700	433.706	508.406	4.736.001	11%
2011	224.782	466.094	690.876	4.966.374	14%
2012	591.718	490.329	1.082.047	5.140.312	21%
2013	1.143.630	516.889	1.660.519	5.345.924	31%
2014	2.334.755	726.334	3.060.680	5.867.011	52%

Fonte: MEC/Inep e FNDE.

Observa-se que, ao final de 2014, das 5,8 milhões de matrículas do setor privado, cerca de 3 milhões (52,1%) eram matrículas totalmente financiadas pelo poder público federal.

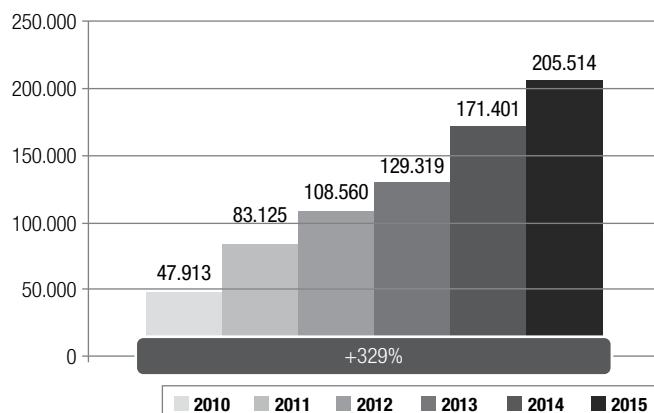
Cabe, por fim, destacar que o Fies, apesar dos indícios de irregularidades praticadas por algumas instituições, a exemplo do Prouni, tem demonstrado ser uma política pública com forte potencial de inclusão de grupos historicamente excluídos da educação superior, em especial os pobres, afrodescendentes e pessoas com mais de 24 anos de idade que, por algum motivo, perderam a oportunidade de fazer um curso superior na idade prevista pelo fluxo educacional para a educação superior (18 a 24 anos). Em 2015, 97% das famílias dos estudantes financiados eram das classes C, D e E, os afrodescendentes representavam 50% dos estudantes com contratos firmados no âmbito do Fies, e 38% dos estudantes financiados tinham mais de 24 anos. Fica, portanto, evidente, que também o Fies tem um forte poder de inclusão de grupos historicamente excluídos, estando, portanto, em sintonia, com o chamamento à ação da CMES.

2.4. O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU)

O Sisu, a exemplo dos programas aqui descritos, tem participado ativamente do processo de democratização do campus brasileiro, em especial das universidades e institutos federais.

A análise dos dados mostra o enorme crescimento da participação das Ifes e de instituições estaduais. Embora a adesão seja voluntária, em 2015 todos os institutos federais participavam do programa e apenas duas das 63 universidades federais ainda preferiam continuar com processos seletivos próprios, uma destas universidades, é importante dizer, utiliza-se unicamente dos resultados do Enem e aplica sobre o mesmo as suas ações afirmativas próprias para fazer a seleção dos seus estudantes.

GRÁFICO 17
SISU – VAGAS OFERTADAS



Fonte: MEC/SESu.

A adesão crescente de instituições teve impacto imediato sobre o número de vagas. O Gráfico 17 mostra o crescimento das vagas ofertadas ano a ano desde 2010.

Observa-se que as vagas tiveram um crescimento constante nos últimos seis anos, saindo de menos de 50 mil em 2010 para mais de 205 mil vagas em 2015, representando um aumento de 329% no período.

O interesse pelo Sisu pode também ser verificado pela procura dos estudantes. O Gráfico 18 mostra este crescimento da procura nos últimos seis anos.

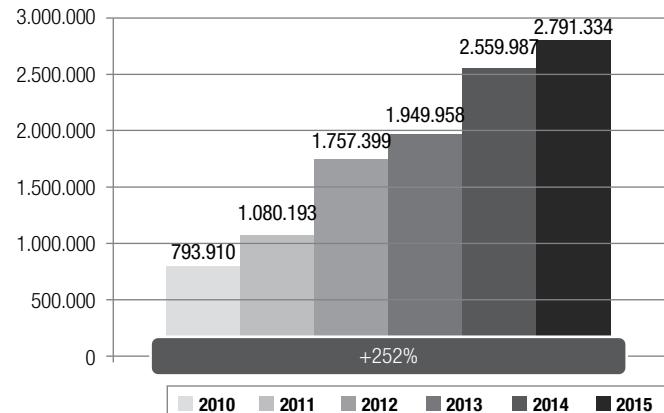
O que se observa, portanto, é que, ano após ano, o Sisu ganha espaço, e o antigo vestibular – pequeno, estatalizado, elitista, pago e com mobilidade restrita aos ricos – vai-se tornando coisa do passado, cedendo lugar a um processo seletivo amplo, nacional, democrático, gratuito e com oportunidade de mobilidade para todos.

A partir de 2013, o Sisu passa a incorporar, para as universidades e institutos federais, as regras previstas pela Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012). Estabelece, em seus artigos 1º e 8º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

GRÁFICO 18
SISU – CANDIDATOS

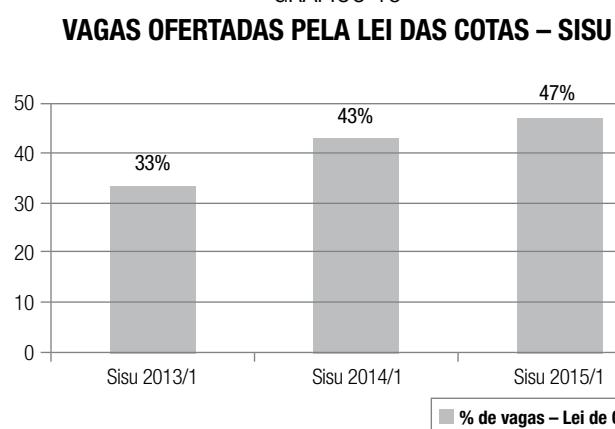


Fonte: MEC/SESu.

Isto significa que, em 2013, as instituições federais deveriam reservar, no mínimo, 12,5% de suas vagas para estudantes oriundos do ensino médio público; em 2014, este percentual deveria atingir 25%; em 2015, 37,5% e, em 2016, 50%.

Os dados mostram que, ao longo dos últimos três anos (2013-2015), as Ifes têm cumprido na íntegra o que estabelece a lei, conforme pode ser verificado no Gráfico 19.

GRÁFICO 19



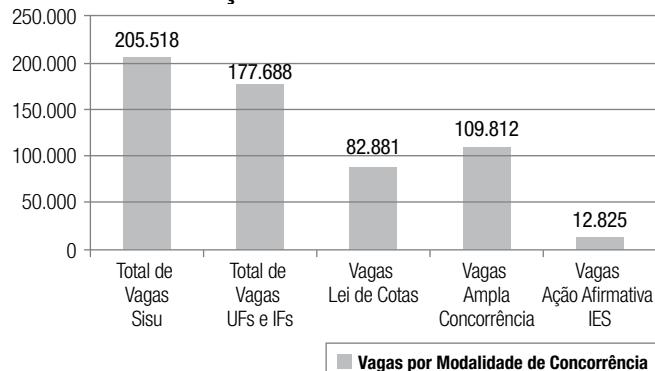
Fonte: MEC/Inep.

Em 2016/1 todas as universidades federais, menos uma, e todos os institutos federais atingiram o mínimo de 50% de estudantes oriundos da escola pública em todos os seus cursos e turnos. A universidade que não atingiu os exatos 50%, no entanto, não está em desacordo com a lei, pois tem prazo até agosto de 2016 para adequar-se, o que com certeza conseguirá.

Cabe destacar igualmente que as regras do Sisu preveem seis possíveis rotas de concorrências, quais sejam: (1) a ampla concorrência; (2) as ações afirmativas próprias de cada instituição; (3) estudantes pretos, pardos e indígenas (PPIs) oriundos da escola pública, com renda familiar de até um salário mínimo e meio; (4) estudantes pretos, pardos e indígenas oriundos da escola pública, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio; (5) estudantes oriundos da escola pública, com renda familiar de até um salário mínimo e meio; e (6) estudantes oriundos da escola pública, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. As últimas quatro rotas fazem parte da distribuição das vagas feita em sintonia com o que preconiza a Lei de Cotas para estudantes oriundos da escola pública de ensino médio.

A distribuição das vagas do Sisu para a edição no âmbito do Sisu de 2015/1 pode ser vista no Gráfico 20.

GRÁFICO 20
DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS – SISU 2015/1

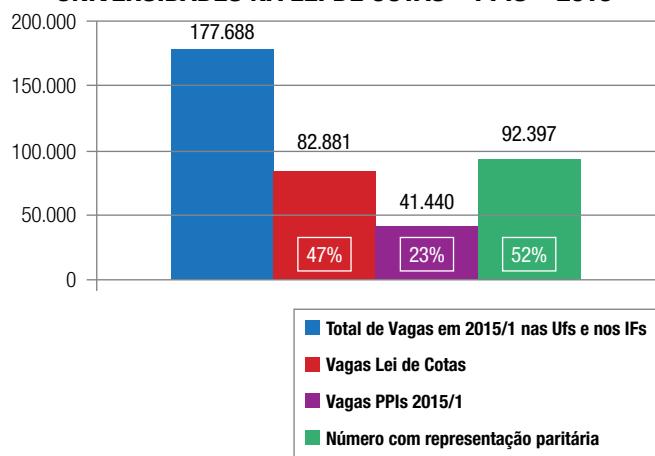


Fonte: MEC/SESu.

A diferença entre o total de vagas ofertadas pelo Sisu e o total de vagas ofertadas pelas UFs e Ifs explica-se porque 28 instituições públicas estaduais participam do processo. Para fins de cômputo da aplicabilidade da Lei de Cotas, portanto, consideram-se somente as vagas totais ofertadas pelas instituições federais, desconsideradas as vagas ofertadas no âmbito de ações afirmativas próprias.

Quando analisamos mais especificamente a distribuição das vagas, com especial ênfase às cotas para PPIs, temos o seguinte quadro em 2015/1:

GRÁFICO 21
UNIVERSIDADES NA LEI DE COTAS – PPIS – 2015



Fonte: MEC/SESu.

Outra questão é que, das 177.688 vagas ofertadas nas instituições federais, 82.881 (47%) foram destinadas para estudantes oriundos da escola pública. Observa-se, pois, que as

instituições superaram em 9,5% o que estava previsto na Lei para o ano de 2015. Destas 82.881 vagas, a metade foi reservada para PPIs, o que representa 23% do total de vagas ofertadas. Como os PPIs representam 52% na população brasileira, a paridade só seria atingida no *campus* das instituições federais se 92.397 vagas tivessem sido ofertadas para PPIs. A constatação, portanto, é que, mesmo atendendo as exigências da lei com relação à origem dos estudantes na escola pública, há ainda uma enorme distância entre o que os PPIs representam na população brasileira e o que eles representam no *campus* das instituições federais.

Importante destacar que, enquanto algumas instituições cumprem o que está estritamente previsto como exigência mínima da Lei, várias instituições superaram em muito os percentuais anuais. Na Tabela 8, tem-se uma relação das Ifes que, em 2015, superaram os percentuais de estudantes oriundos da escola pública previstos pela Lei de Cotas para o ano de 2016.

TABELA 8
AS DEZ MAIS NA LEI DE COTAS
ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS

IFES	%
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	87,0
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA)	66,1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)	59,0
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha)	54,8
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	52,9
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)	52,8
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul)	51,5
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	51,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	51,2
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense)	51,0

Fonte: MEC/SESu.

Observa-se que, das dez instituições que superaram os 50% previstos para 2016, sete são institutos federais e três são universidades federais novas, criadas no período das presidências de Lula e Dilma. Fica evidente que estas instituições, todas criadas nos últimos anos, mostram maior

capacidade de adaptação às políticas de inclusão do governo do que as instituições mais tradicionais, onde resistências localizadas à inclusão muitas vezes impedem a ágil implantação das medidas necessárias.

Destaque especial, na Tabela 8, à Universidade Federal da Fronteira Sul, que, no âmbito de sua autonomia, optou por ofertar 87% de suas vagas a estudantes oriundos da escola pública, em busca de uma perfeita paridade com o que representam as matrículas públicas no ensino médio brasileiro.

No mesmo diapasão das críticas históricas feitas ao Prouni, a Lei de Cotas tem sofrido questionamentos quanto à qualidade dos estudantes selecionados. Subjacente à obsessão da mídia em divulgar os pontos de corte de cotistas e não cotistas, parece estar sempre a convicção ou o preconceito de que, com as cotas, a qualidade da educação superior só pode piorar. Que os dados referentes ao desempenho dos prounistas no Enade e de outras pesquisas localizadas, realizadas em várias instituições pioneiras na adoção de ações afirmativas, já tenham demonstrado categoricamente a falsidade deste preconceito não parece ser argumento suficiente para sensibilizar a grande mídia brasileira. Vamos, portanto, aos dados referentes ao desempenho dos cotistas e não cotistas no Sisu. Antes, no entanto, vejamos a relação candidato-vaga nas diferentes modalidades de concorrência.

Percebe-se, de plano, que a concorrência nas rotas da Ampla Concorrência, com 25,66 candidatos por vaga, e na Lei de Cotas, com 27,99 candidatos por vaga, é muito semelhante, com a disputa um pouco mais acirrada entre os candidatos cotistas. É importante destacar novamente que a rota das Ações Afirmativas refere-se a políticas adotadas pelas próprias instituições e não fazem parte da Lei de Cotas.

No tocante às notas de corte, é possível afirmar que as notas de cotistas e não cotistas também tendem a ser muito semelhantes, embora neste caso, com a disputa sendo um pouco mais acirrada na ampla concorrência. Ver Tabela 10.

Esses números estão numa escala de mil pontos. Fôssemos, para fins de exemplificação, trazer esta escala para uma escala de dez pontos, perceberíamos com mais nitidez quão pequena é efetivamente a diferença entre as notas de corte de cotistas e não cotistas. O que nos parece uma grande quantidade de pontos na escala de mil, na escala de dez passaria a ser, na maioria dos casos, uma diferença de décimos, meio ponto ou, no máximo, um ponto e meio.

O mesmo pode ser dito de todas as faixas de pontos, como pode ser visto nas tabelas 11, 12 e 13.

Percebe-se, portanto, que as notas de corte na ampla concorrência são, na grande maioria dos casos, um pouco mais altas que as notas dos cotistas.

TABELA 9
INSCRIÇÕES POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA

Modalidade de Concorrência	Inscrições	Inscrições (%)	Vagas	Vagas (%)	Candidatos x Vaga
Ampla concorrência	2.817.981	51,9%	109.810	53,4%	25,66
Lei de Cotas	2.319.594	42,7%	82.879	40,3%	27,99
Ações Afirmativas	294.329	5,4%	12.825	6,2%	22,95

Fonte: MEC/Inep.

TABELA 10
NOTAS DE CORTE POR CURSO – 10 MAIORES

Curso	Nota de corte ampla	Nota de corte cota
Engenharia Naval	854.35	717.80
Engenharia Aeronáutica	804.44	761.08
Engenharia Aeroespacial	797.42	784.62
Engenharia Ferrovias e Logística	792.26	695.18
Engenharia de Minas e Meio Ambiente	789.35	688.02
Engenharia Mecânica Aeronáutica	788.94	777.47
Engenharia Naval e Oceânica	786.79	752.63
Engenharia de Computação e Informação	782.85	762.56
Engenharia (Ciclo básico)	774.17	742.33
Engenharia Eletrônica e de Computação	773.61	749.31

Fonte: MEC/Inep.

TABELA 11
NOTAS DE CORTE POR CURSO – FAIXA DE 700

Curso	Nota de corte ampla	Nota de corte cota
Engenharia de Mecatrônica	719.88	680.94
Engenharia de Controle e Automação de Processos	719.77	727.93
Farmácia e Bioquímica	718.88	704.38
Estudos de Mídia	718.44	706.07
ABI - Letras - Português - Japonês	718.27	712.03
Engenharia Civil da mobilidade	717.74	676.19
Educação Artística - Desenho	717.40	696.50
ABI - Engenharia	717.23	689.98
Desenho Industrial	717.20	710.30
História da Arte	717.13	704.26

Fonte: MEC/Inep.

TABELA 12
NOTAS DE CORTE POR CURSO – FAIXA DE 650

Curso	Nota de corte ampla	Nota de corte cota
Design Digital	652.92	646.70
Produção Publicitária	652.69	647.73
Gestão e Empreendedorismo	652.56	639.91
Convergência e Restauro	652.04	641.60
Música Popular	651.82	639.32
Moda, Design e Estilismo	651.76	664.97
Artes	651.68	628.06
Letras - Artes e Mediação Cultural	651.44	623.06
Farmácia - Farmacêutico	650.38	632.98

Fonte: MEC/Inep.

TABELA 13
NOTAS DE CORTE POR CURSO – FAIXA DE 600

Curso	Nota de corte ampla	Nota de corte cota
Viticultura e Enologia	602.72	590.69
Engenharia Florestal	602.71	586.01
Geografia - Licenciatura ou Bacharelado	602.70	584.88
Irrigação e Drenagem	602.69	577.08
Manutenção Industrial	602.67	592.26
Letras - Libras	602.38	581.01
Matemática Computacional	601.82	587.98
Química Ambiental	601.38	600.02
Mineração	601.24	583.48
Dança	601.16	572.60

Fonte: MEC/Inep.

Na escala de dez pontos, no entanto, fica evidente que se trata de uma diferença, em geral, de décimos, insuficiente para caracterizar os cotistas como incapazes de acompanhar os estudos. Na verdade, inúmeros estudos realizados em universidades públicas Brasil afora comprovam que cotistas têm desempenho igual ou superior ao dos não cotistas. Conforme estudos realizados na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que destaca que resultados do aproveitamento de cotistas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), UFBA, UnB e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), comprovam que alunos cotistas apresentam desempenho próximo, similar ou até melhor em relação aos não cotistas.

Importante lembrar que os dados indicam que a Lei de Cotas tem significativo impacto nos cursos de alta demanda, tendo pouco impacto em cursos de baixa demanda,

como Pedagogia e licenciaturas, que tendem a concentrar os mais altos percentuais de estudantes oriundos da escola pública, filhos de pais de baixa renda, com pouca ou nenhuma escolaridade, e de PPIs. Conforme já destacado, todas as Universidades, menos uma, e todos os institutos federais atendem os percentuais hoje exigidos pela Lei de Cotas (50% de estudantes oriundos da escola pública). As constatações indicam, salvo melhor juízo, que a preocupação com a inclusão é hoje, no *campus* brasileiro, algo quase sagrado e contra a qual a cada dia menos pessoas ousam se posicionar. Poderíamos de certa forma dizer que, no tocante à inclusão, aos poucos estamos fazendo a trajetória do tabu ao totêm. Sem dúvida, apesar dos recentes contratemplos derivados de um congresso nacional conservador, ainda é mais fácil falar a favor da inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos ou sub-representados do que contra – o que, sem dúvida, representa uma mudança significativa na vida acadêmica brasileira.

3. O NOVO PERFIL DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

Estas políticas tiveram um enorme impacto sobre o perfil socioeconômico do *campus* brasileiro, tanto no setor público quanto no privado. Uma análise deste perfil foi realizada em estudo publicado pelo GEA, em 2013, a partir dos dados do questionário socioeconômico do Enade⁸ referente aos dois primeiros ciclos. A conclusão daquele estudo poderia ser assim resumida:

Percebe-se que, paulatinamente, as políticas públicas começam a mostrar os seus efeitos: o *campus* brasileiro como um todo torna-se menos branco; o percentual de pretos começa a se aproximar mais dos percentuais da sociedade; mais pardos frequentam os cursos universitários; e mais pessoas de baixa renda conseguem chegar à educação superior.

Constata-se que nas instituições federais de educação têm havido aumentos expressivos das matrículas noturnas nos dois últimos anos – de 42%, em 2010; e de 17% em 2011 –, aumento superior ao verificado nos dez últimos anos somados, ampliando consideravelmente as oportunidades para alunos trabalhadores. Cresce ano a ano o número de estudantes na educação superior oriundos da escola pública de ensino médio. Na quase totalidade dos cursos, aumenta a presença de estudantes filhos de famílias de mais baixa renda (de 2004 a 2009, houve um aumento de 11% de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos), diminuindo a distância entre os percentuais do *campus* e da sociedade. Mesmo assim, a análise nos permite constatar a persistência da maior desigualdade socioeconômica no *campus* comparada à já desigual sociedade; em média, o *campus* continua sendo 17% mais branco do que a sociedade brasileira; os pardos permanecem com percentuais muito distantes de sua representação na população, não havendo no *campus* um único curso em que os pardos sejam maioria. (...) o ensino privado e pago continua sendo largamente majoritário na educação superior, aumentando as dificuldades de

acesso às pessoas de baixa renda. Fica evidente que há uma forte correlação entre os indicadores socioeconômicos analisados e os cursos nos quais os estudantes estão matriculados. (2013, p.21)

A pergunta que se pode fazer agora, a partir dos dados relativos ao terceiro ciclo do Enade, é se a tendência de democratização do *campus*, observada nos últimos anos, se mantém. Faremos, ao longo da discussão, uma comparação de alguns dos dados gerais apresentados no estudo anterior com os dados do terceiro ciclo, em alguns cursos específicos, sempre orientados pelas cinco variáveis de inclusão que estruturaram o estudo: (1) renda familiar do estudante; (2) origem escolar do estudante; (3) cor do estudante; (4) a escolaridade dos pais do estudante e (5) a condição do estudante com relação à necessidade de trabalhar para o seu sustento.

O Enade, em geral, é conhecido como o exame aplicado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação, das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de avaliar a sua formação geral e o seu rendimento acadêmico com relação ao seu domínio dos conteúdos específicos da área de profissionalização, em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. O Exame é uma das três avaliações previstas na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); as outras duas são a avaliação de curso e a avaliação da instituição, que devem ser realizadas *in loco* por comissões de avaliação designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Poucos sabem que acompanham a prova outros instrumentos básicos, quais sejam: o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, em especial sobre o seu nível de dificuldade e organização; o questionário socioeconômico do estudante; e o questionário a ser respondido pelo coordenador do curso.

A prova do Enade, convém relembrar, é aplicada aos estudantes da mesma área do conhecimento (não aos mesmos estudantes!) a cada três anos. É nestas ocasiões que são também aplicados os três questionários que acompanham a prova, entre eles o questionário socioeconômico do qual foram extraídos os dados a seguir analisados e que

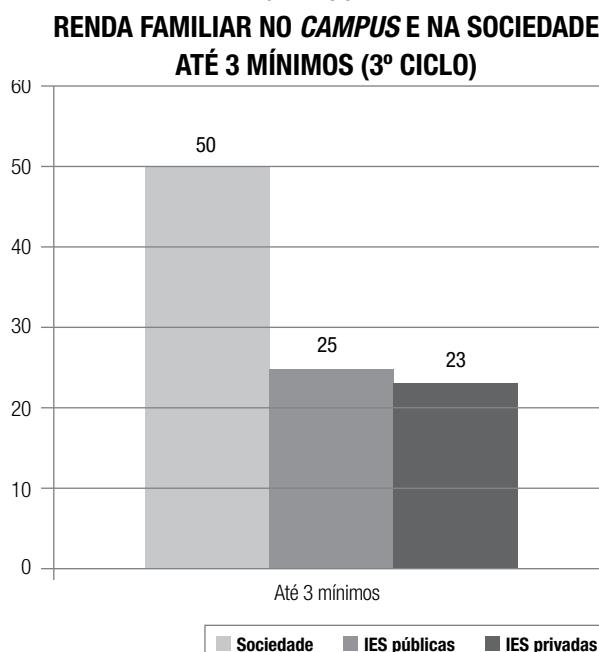
⁸ RISTOFF, Dilvo. O perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). Rio de Janeiro: *Cadernos do GEA*, n.4, jul./dez. 2013.

são instrumentais para a definição do novo perfil do estudante de graduação. Os dados em questão se referem a três ciclos completos do Enade, o que significa dizer, que todos os cursos analisados foram submetidos a três edições do Exame no período de 2004 a 2012.

3.1. A RENDA FAMILIAR DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), metade da população brasileira tem renda familiar de até três salários mínimos. A análise dos dados do Questionário Socioeconômico do Enade (QSE) revela que, tanto nas IES públicas quanto nas IES privadas, a realidade é muito distinta. Ver Gráfico 22.

GRÁFICO 22



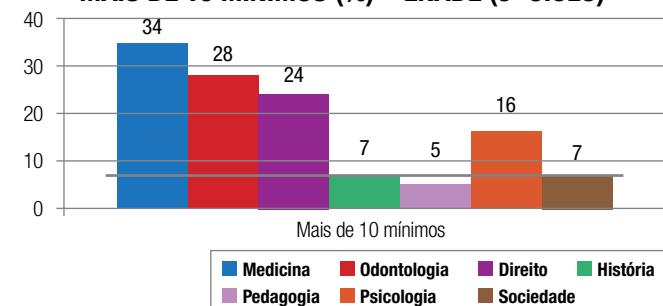
Fonte: IBGE e MEC/Inep.

Em outras palavras, o *campus* brasileiro, segundo o que nos informa o QSE, tem cerca da metade de seus estudantes oriunda desta faixa de renda mais baixa, indicando de pronto que os estudantes do ensino superior brasileiro, não obstante o agressivo processo de inclusão de grupos historicamente excluídos, são em média significativamente mais ricos ou menos pobres do que a população brasileira.

Não obstante a redução expressiva de estudantes mais ricos observada nos últimos anos na grande maioria dos cursos, o *campus* continua em geral bem mais rico que a

sociedade brasileira. O Gráfico 23 mostra de forma muito nítida que, mesmo após três ciclos completos do Enade, esta discrepância entre o *campus* e a sociedade permanece:

GRÁFICO 23
RENDA FAMILIAR EM CURSOS SELECIONADOS
MAIS DE 10 MÍNIMOS (%) – ENADE (3º CICLO)

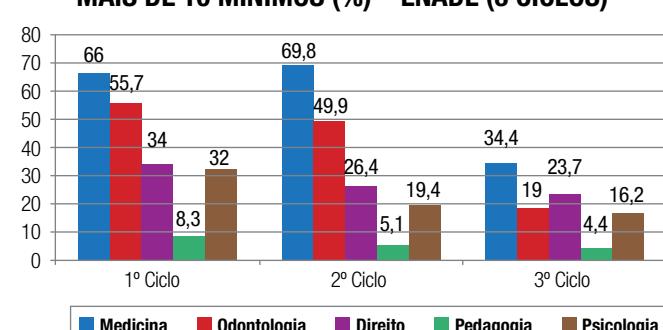


Fonte: IBGE e MEC/Inep.

A linha no Gráfico 23 mostra o que seria o perfil de renda para esta faixa de renda familiar na educação superior, se fosse ela um retrato da sociedade brasileira. Nota-se que, nos cursos selecionados, somente História e Pedagogia se aproximam dos 7% que este grupo de mais de 10 salários mínimos de renda familiar representa na população brasileira. Dito de outra forma, Medicina tem, percentualmente, em torno de seis vezes mais estudantes ricos e Odontologia quatro vezes mais estudantes ricos do que a população brasileira, enquanto História, assim como as licenciaturas em geral, guarda estreita paridade com a sociedade.

Interessante, no entanto, é observar, mais detalhadamente, o que ocorre em cursos de alta demanda, como, por exemplo, Medicina e Odontologia, de média demanda, como Direito e Psicologia, e de baixa demanda, como Pedagogia e as Licenciaturas em geral. O Gráfico 24 é ilustrativo.

GRÁFICO 24
RENDA FAMILIAR EM CURSOS SELECIONADOS
MAIS DE 10 MÍNIMOS (%) – ENADE (3 CICLOS)



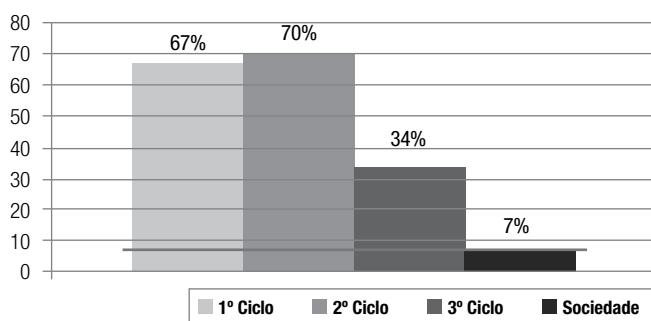
Fonte: MEC/Inep.

O que o Gráfico 24 revela, entre outros, é que os estudantes mais ricos (acima de dez salários mínimos de renda familiar) estão fortemente representados em Medicina, Odontologia e Direito, em todos os três ciclos, e que, por sua vez, estão pouco representados nos cursos de menor demanda, como na Pedagogia e nas Licenciaturas em geral. Observa-se, igualmente, que, a cada ciclo do Enade, os estudantes de mais alta renda tendem a perder representatividade, a ponto de alguns cursos, como por exemplo, Pedagogia, estarem representados em proporção que é a metade de sua presença na sociedade. Medicina, no segundo ciclo, desporta como uma anomalia, pois os seus estudantes ficaram 3% mais ricos do primeiro para o segundo ciclo. Já do segundo para o terceiro ciclo, Medicina, embora com percentuais ainda muito mais altos de estudantes ricos que os demais cursos, também mostra forte tendência de queda, incorporando-se à tendência observada nos cursos como um todo.

Um olhar um pouco mais focado sobre alguns cursos permite que se aprecie melhor o que vem ocorrendo no *campus* brasileiro a cada ciclo do Enade. Vejamos, por exemplo, o Gráfico 25.

O curso de Medicina, como já destacado, teve um pequeno aumento no número de estudantes de renda mais alta do primeiro para o segundo ciclo. Entende-se, portanto, que, neste primeiro momento, e notadamente para este curso, as políticas de inclusão não tiveram impacto. Só num segundo momento, ou seja, seis anos após a aplicação do primeiro Enade, é que foi possível verificar uma queda significativa no número de estudantes desta faixa de renda mais alta (de 67% para 34%). Percebe-se, portanto, que o curso de Medicina, embora ainda muito mais rico que a população brasileira, vem abrindo, enfim, as suas portas para a população de faixas de renda mais baixas.

**GRÁFICO 25
MEDICINA
MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS DE RENDA FAMILIAR**



Fonte: MEC/Inep.

Da mesma forma, na Odontologia. Ver Gráfico 26.

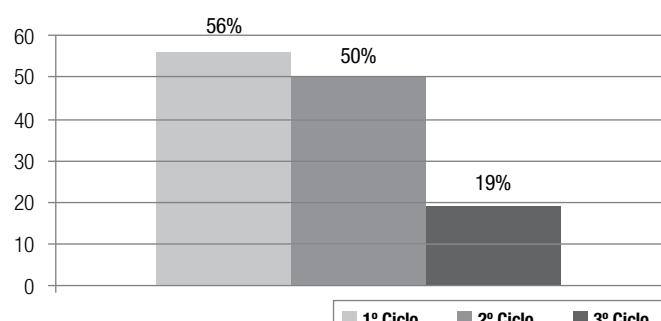
Em Odontologia, o percentual de estudantes mais ricos caiu de 56% no primeiro ciclo para 50% no segundo ciclo, e para 19% no terceiro ciclo. Trata-se de uma redução de mais da metade do percentual de pessoas das faixas de renda mais altas, deixando claramente evidenciado que a Odontologia se democratiza de forma bastante acelerada, tendo se tornado, no período, o curso que mais se democratizou no tocante à renda dos estudantes. Mesmo assim, ele ainda continua sendo um curso cerca de três vezes mais rico que a população brasileira.

Medicina Veterinária, da mesma forma, apresenta uma diminuição significativa da faixa de renda acima de dez salários mínimos. Depois de permanecer estável em torno de 42%, nos dois primeiros ciclos do Enade, o percentual de estudantes desta faixa de renda mais alta despencou para 14,5% – uma expressiva diferença de quase 28%.

Com relação à renda familiar, cabe destacar que, entre o conjunto de cursos analisados, os sete que mais se democratizaram nos nove anos sob análise (2004-2012) são todos pertencentes à área da Saúde. São eles, pela ordem: Odontologia, com redução de 36,7% no número de estudantes de mais alta renda (mais de dez salários mínimos de renda familiar); Medicina, com redução de 31,6%; Medicina Veterinária, com redução de 27,9%; Nutrição, com redução de 25%; Farmácia, com redução de 24,8%; Fonoaudiologia, com redução de 22,7%; e Fisioterapia, com redução de 21,3%.

Direito é também um curso de alta demanda, mas, diferentemente de Medicina, tem grande número de vagas ofertadas, o que torna a disputa pelas vagas menos acirrada. Mesmo assim, o que se observa no Direito é muito semelhante ao que se constata na Medicina e na Odontologia e outros cursos de alta demanda.

**GRÁFICO 26
ODONTOLOGIA
MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS DE RENDA FAMILIAR**



Fonte: MEC/Inep.

O percentual de estudantes mais ricos no Direito caiu de 37%, no primeiro ciclo, para 24% no terceiro ciclo, o que representa uma queda de 13% em nove anos. A queda no último ciclo, no entanto, foi de apenas 2%, indicando que possivelmente Direito continuará, por mais alguns anos, com forte presença de estudantes das faixas de renda mais altas da sociedade. Mesmo assim, merece atenção o fato de que, no terceiro ciclo do Enade, o curso de Medicina, apesar do agressivo processo de democratização em andamento, tem representação de ricos ainda superior à do Direito no primeiro ciclo, indicando que Direito, apesar de ainda ter um alto percentual de estudantes mais ricos, é um curso bem mais acessível a estudantes de faixas de renda familiar mais baixas. Dito de outra forma: ambos os cursos se democratizaram, mas seu ponto de partida é muito distinto e é previsível esperar que demore bem mais para democratizar efetivamente o acesso à Medicina e aos cursos de alta demanda em geral do que para democratizar o acesso aos demais.

Outro curso que teve queda significativa na presença de estudantes das faixas de renda mais altas é Psicologia. Ver Gráfico 28.

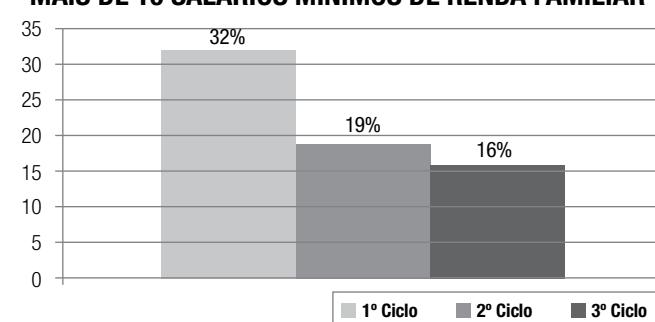
Trata-se de uma queda pela metade em nove anos, de 32% para 16%, com indicativo idêntico de tendência de estabilização ao observado no Direito, referente ao terceiro ciclo, quando a queda ficou em apenas 3%. Relembrando que esta faixa de renda representa 7% na sociedade brasileira, pode-se inferir que Psicologia, apesar da agressiva democratização observada nos últimos anos, ainda tem representação dos mais ricos bem superior ao que representa o extrato desta faixa de renda na população.

Os exemplos mais dramáticos no tocante à baixa presença de estudantes de alta renda na educação superior brasileira vêm dos cursos de baixa demanda em geral, entre eles a Pedagogia e as licenciaturas como um todo, sem exceção, e os cursos de Serviço Social e Secretariado Executivo, além de outros cursos. O Gráfico 29 mostra o que ocorreu na Pedagogia nos nove anos sob análise.

Como se observa, o curso de Pedagogia era frequentado por 8% de estudantes ricos no primeiro ciclo do Enade, ou seja, por um percentual praticamente igual à representação desta faixa de renda na população brasileira. No segundo ciclo, este percentual se tornou ainda mais baixo (5%) e, no terceiro ciclo, o registro de estudantes com mais de 10 salários mínimos de renda familiar chegou a cerca da metade do que este grupo representa na sociedade brasileira.

GRÁFICO 28

PSICOLOGIA
MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS DE RENDA FAMILIAR

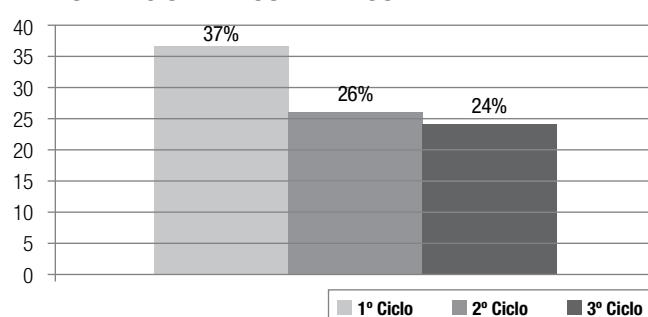


Fonte: MEC/Inep.

GRÁFICO 27

DIREITO

MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS DE RENDA FAMILIAR

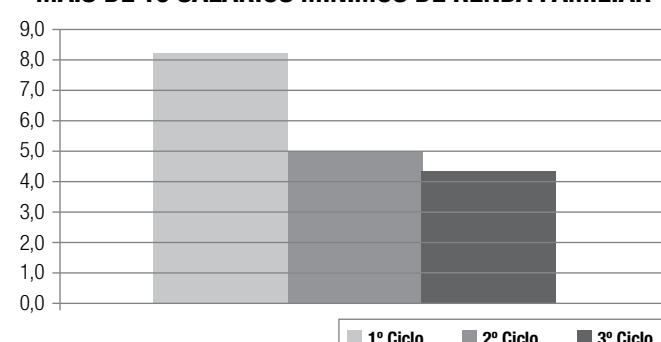


Fonte: MEC/Inep.

GRÁFICO 29

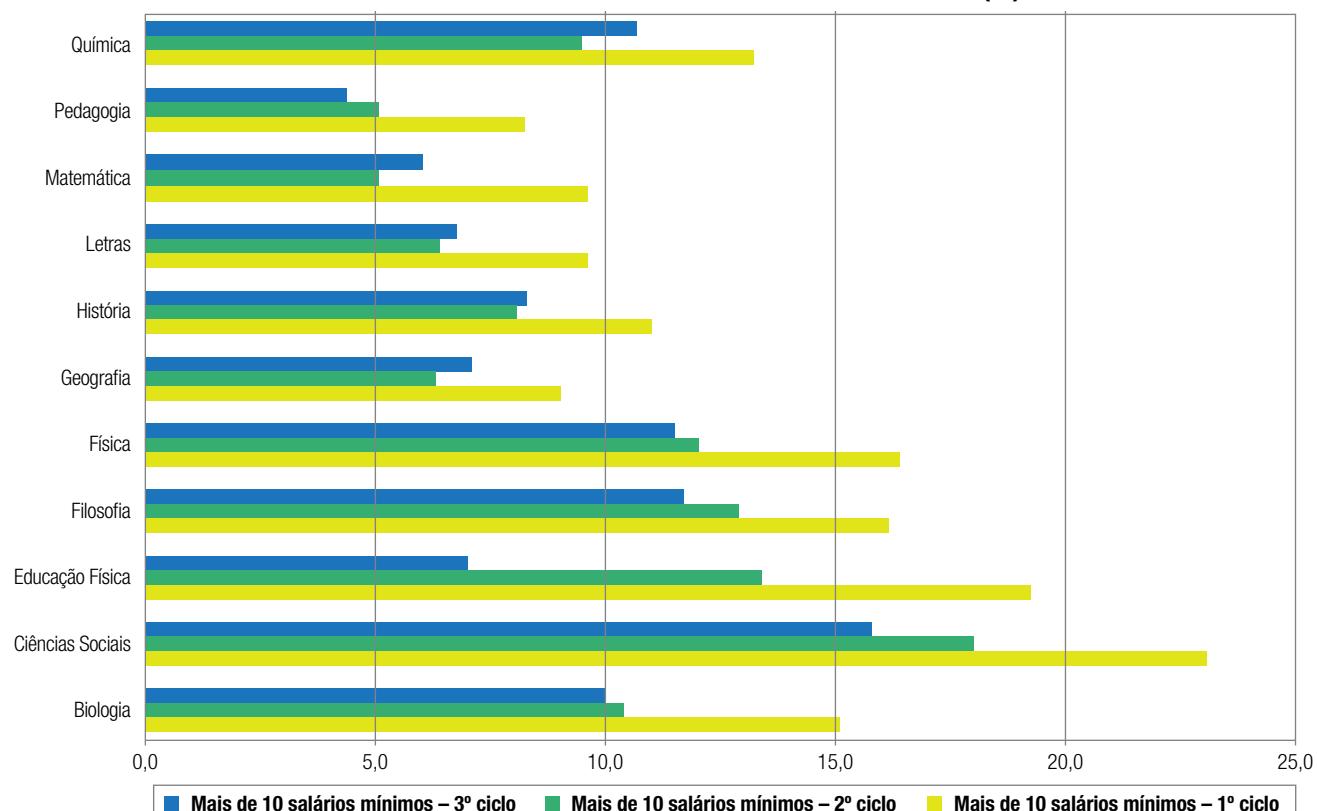
PEDAGOGIA

MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS DE RENDA FAMILIAR



Fonte: MEC/Inep.

GRÁFICO 30
LICENCIATURAS
MAIS DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS DE RENDA FAMILIAR (%)



Fonte: MEC/Inep.

De igual forma, as licenciaturas. Estas historicamente reúnem os estudantes mais pobres do *campus*, o que pode ser verificado no Gráfico 30.

Verifica-se que praticamente todos os cursos tinham, no primeiro ciclo do Enade, menos da metade do percentual de estudantes ricos (mais de 10 salários mínimos) de cursos como Odontologia, Medicina e outros de alta demanda. Mesmo assim, em geral, os cursos tinham, no primeiro ciclo, praticamente o dobro (cerca de 15%) do que esta faixa de renda representa na população brasileira. Embora quatro cursos tenham tido um pequeno aumento de estudantes desta faixa de renda, do segundo para o terceiro ciclo, indicando que talvez tenham atingido um ponto de estabilidade, no terceiro ciclo, sete desses cursos passaram a ter menos de 10% de estudantes ricos e todos tiveram redução no percentual de ricos

do primeiro para o terceiro ciclo. Pode-se afirmar, portanto, que mesmo os cursos universitários mais democratizados foram fortemente afetados pelas políticas públicas de ações afirmativas em vigor e passaram por significativo processo de inclusão nos nove anos sob análise.

Fica, de pronto, evidente que os estudantes dos estratos sociais mais ricos buscam pouco os cursos de baixa demanda desde o primeiro ciclo do Enade. No segundo e terceiro ciclos, com as maiores oportunidades de acesso promovidas pelas políticas públicas, a sua representação no conjunto do alunado ficou ainda menor, passando a ser, em vários cursos, proporção menor do que o percentual de representação que este grupo detém na população brasileira. Isto é o que se pode observar nas licenciaturas e em vários outros cursos de baixa demanda, como bem ilustra a Tabela 14.

TABELA 14
CURSOS COM REPESENTAÇÃO MENOR DO QUE
A REPRESENTAÇÃO NA POPULAÇÃO
NA FAIXA DE 10 MÍNIMOS (%)

Curso	Mais de 10 Salários Mínimos		
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Educação Física	19,2	13,4	7,0
Enfermagem	17,9	12,4	4,0
Geografia	9,1	6,3	7,1
Letras	9,7	6,4	6,8
Matemática	9,6	5,1	6,0
Pedagogia	8,3	5,1	4,4
Secretariado Executivo	9,3	6,5	4,6
Serviço Social	12,9	8,4	1,8
Zootecnia	19,4	23,5	5,4

Fonte: MEC/Inep.

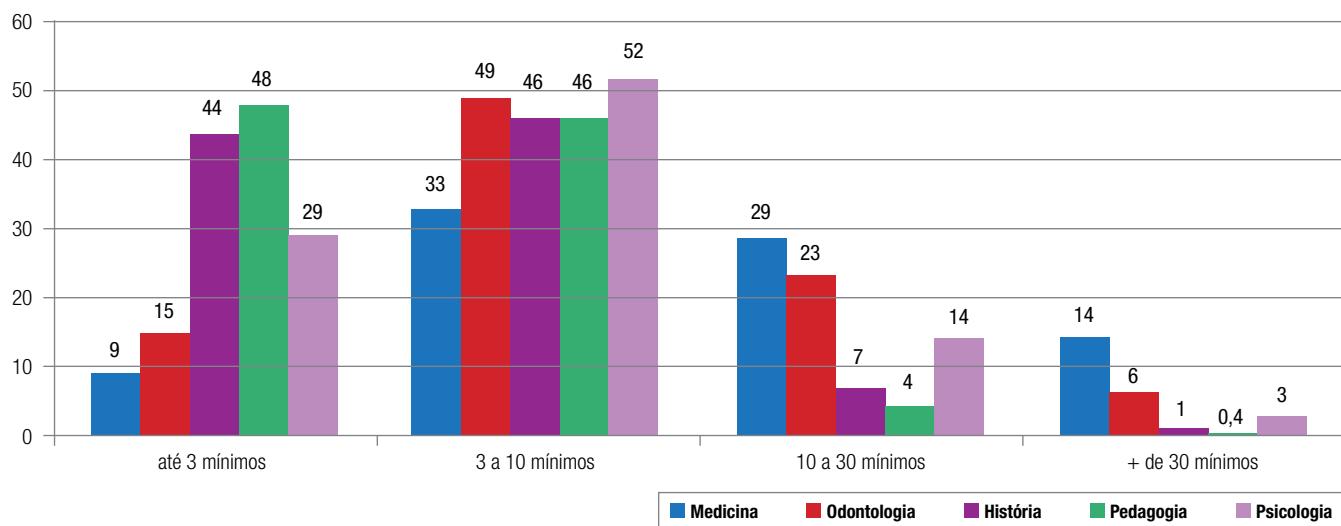
Constata-se, portanto, que nove dos 43 cursos analisados chegam ao terceiro ciclo com representação de estudantes mais ricos igual ou inferior à representação desta faixa de renda na população brasileira. É surpreendente constatar a virtual ausência dos estratos sociais mais ricos em cursos de licenciatura, Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social. Em Serviço Social, menos de 2% dos estudantes vêm de famílias com renda superior a 10 salários mínimos. Fica, pois, notório, que o baixo número de estudantes ricos nestes cursos não

está unicamente associado ao êxito das políticas de inclusão em vigor, mas se combina com o fato de que estudantes oriundos de famílias mais ricas preferem os cursos de alta demanda e, portanto, de maior prestígio social.

Como um todo, portanto, os dados nos permitem inferir que, no tocante à renda familiar, a cada edição do Enade decresce no *campus* brasileiro o percentual de estudantes das faixas de renda mais altas, o que significa dizer que cresce a representação de estudantes mais pobres. Esta tendência se aplica tanto aos cursos de alta, média e baixa demanda, demonstrando que as classes de renda mais baixa começam a se fazer presentes em maiores números em todas as áreas acadêmicas do *campus*. Isto, no entanto, não altera o fato de que os cursos de alta demanda continuam a ser, em média, bem mais ricos do que a população brasileira, estando ainda a exigir uma participação mais decisiva das políticas públicas para que as populações de renda mais baixa possam ter acesso proporcional a estes cursos, aproximando, assim, o perfil socioeconômico dos estudantes do *campus* ao perfil de renda das famílias brasileiras como um todo.

Por último, com relação à renda familiar dos estudantes brasileiros no *campus*, cabe um olhar mais atento à distribuição detalhada das diferentes faixas de renda, conforme apresentada no Gráfico 31. Esses dados referem-se exclusivamente a estudantes que declararam a renda familiar no terceiro ciclo do Enade. Observa-se que, no grupo dos estudantes mais pobres (até 3 salários mínimos de renda familiar), Medicina tem apenas 9%, Odontologia 15%, História 44%, Pedagogia 48% e Psicologia 29%.

GRÁFICO 31
RENDA FAMILIAR EM CURSOS SELECIONADOS (%)
3º CICLO



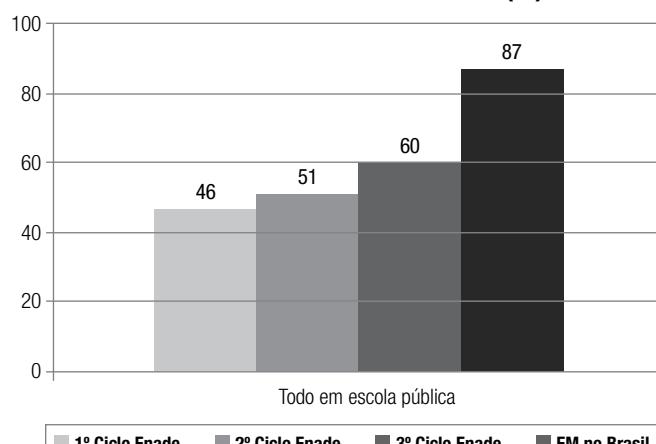
Fonte: MEC/Inep.

Dito de outro modo, há mais de cinco vezes mais pobres na Pedagogia do que na Medicina e cerca de três vezes mais pobres na História que na Odontologia, indicando que temos no *campus* brasileiro ainda, apesar do forte processo de democratização dos últimos anos, cursos onde predominam os estudantes pobres e onde os ricos têm pouca ou pequena presença, e, temos, da mesma forma, cursos nos quais predominam os estudantes ricos e nos quais os pobres têm pouca ou praticamente nenhuma representação. Interessante observar ainda que Pedagogia, que ostenta nas duas faixas de renda mais baixa os percentuais de 48 e 46%, nas duas faixas de renda mais altas têm apenas 4% e 0,4%. No todo, é possível observar que a grande concentração dos estudantes da educação superior brasileira está na faixa de renda familiar de até 10 salários mínimos e que, na faixa de renda de mais de 30 salários mínimos, a presença de cursos de baixa demanda é bastante pequena ou, em alguns casos, quase inexistente.

3.2. A ORIGEM ESCOLAR DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

O segundo indicador de democratização efetiva do acesso à educação superior é, sem dúvida, a origem escolar do estudante. Como o ensino médio brasileiro é essencialmente público e gratuito, com 87% de suas matrículas em escolas públicas, é de se esperar que o ensino superior tenha, majoritariamente, estudantes oriundos deste setor, ou seja, do ensino médio público e gratuito. Um resumo do que efetivamente se observa com relação à origem escolar dos estudantes universitários brasileiros, no entanto, revela um quadro um tanto distinto, como é possível verificar no Gráfico 32.

GRÁFICO 32
ONDE CURSOU O ENSINO MÉDIO (%)



Fonte: MEC/Inep.

O que se observa é que, ao final do primeiro ciclo do Enade, apenas 46% dos estudantes diziam ter origem no ensino médio público. Ao final do segundo ciclo, já com o Prouni implantado, este percentual subiu para 51%, e ao final do terceiro ciclo, chegou a 60%. Trata-se, portanto, de um crescimento constante, certamente impulsionado pela política de ação afirmativa embutida no Prouni. É também um crescimento significativo por mostrar que a política pública em questão veio beneficiar, de forma decisiva, estudantes de grupos historicamente excluídos da educação superior. Embora o crescimento de 14% em nove anos seja, de fato, impressionante, percebe-se que ainda há uma enorme distância (de 27 pontos percentuais) entre a realidade das matrículas do *campus* e a realidade das matrículas da escola pública de ensino médio. Se 87% das matrículas do ensino médio são públicas, como explicar que só 60% das matrículas da educação superior sejam de estudantes da escola pública? O que se está a dizer é que os 13% das matrículas do ensino médio privado se tornam, na educação superior, 40%, ou seja, mais do que triplicam sua representatividade, enquanto as matrículas públicas perdem praticamente 1/3 da sua representação. A busca da paridade, neste contexto, é evidentemente desejável pela simples razão de que é na escola pública e gratuita de ensino médio que está a oportunidade para diversos grupos sociais, em particular para jovens de baixa renda familiar, pretos, pardos, indígenas, filhos de pais sem escolaridade e da classe trabalhadora em geral, estudarem e pleitearem o acesso à educação superior. Neste contexto, as políticas de inclusão adotadas nos anos das presidências de Lula e Dilma são grandes geradoras de oportunidade para estes jovens e esses número estão a demonstrar, pelo menos parcialmente, a eficácia dessas políticas. A eficácia parcial se deve não só ao fato de que há ainda uma grande distância a percorrer até atingirmos a paridade das matrículas de origem pública na educação superior, mas principalmente à constatação de que médias tendem a esconder distorções importantes da vida universitária. Para que se possa melhor avaliar a eficácia da política *in casu*, há que se fazer a análise da origem dos estudantes curso a curso, em especial, fazendo-se a distinção entre cursos de alta, média e baixa demanda. O Gráfico 33 mostra que, em assim procedendo, teremos uma leitura menos otimista do êxito das políticas em curso.

O que se observa é que tanto os cursos de alta demanda, como os de média e baixa, têm bem menos alunos oriundos da escola pública de ensino médio do que o percentual de 87% que as matrículas públicas deste nível de ensino efetivamente representam. Os cursos que mais se aproximam dos 87% são os cursos de Pedagogia e de História, aqui emblematicamente representando as licenciaturas como um todo.

Se a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012), implantada a partir de 2013, fosse aplicada ao ensino superior como um todo e não unicamente às instituições federais, os gestores públicos teriam evidentemente uma tarefa hercúlea a enfrentar, pois permanece enorme a quantidade de cursos no setor privado, confessional, estadual e municipal, que não atingiram os 50% de matrículas de origem na escola pública exigidos pela lei para o ano de 2016 nas instituições federais.

Olhando um pouco mais detalhadamente o Gráfico 33, percebe-se que em Medicina só 11% dos estudantes têm origem na escola pública; em Odontologia, são 25%, em Direito, 43%, em Psicologia, 49% e em História e Pedagogia, 66% e 78%, respectivamente. Infere-se, pois, que o desafio da inclusão é especialmente grande em Medicina e Odontologia, aqui emblematicamente representando os cursos de alta demanda. O desafio, no entanto, é também grande nos cursos de média demanda, como Direito e Psicologia, pois estão também ainda muito abaixo dos 87% das matrículas do ensino médio público. Já os cursos de licenciatura e de baixa demanda em geral têm um desafio de inclusão ao contrário, que é, como vimos, o de atrair também estudantes das faixas de renda familiar mais elevadas.

Se é alvissareiro perceber que o crescimento da média de participação dos estudantes da escola pública na graduação brasileira melhora a cada ano, merece também celebração o fato de que a cada ciclo do Enade este crescimento tende a aumentar, em maior ou menor grau, em praticamente todos os cursos, como pode ser verificado no Gráfico 34.

O que o Gráfico 34 está a nos dizer é que em Medicina, no primeiro ciclo do Enade, tínhamos 9% dos estudantes oriundos da escola pública; no segundo ciclo, este percentual subiu para 11%, tendo permanecido em 11% no terceiro ciclo. Trata-se, portanto, de um crescimento inexpressivo de 2% em 9 anos. Odontologia subiu de 17% no primeiro ciclo para 25% no terceiro ciclo, um aumento de 8%. Direito subiu de 40% no primeiro ciclo para 42% no terceiro ciclo, um aumento de apenas 2%. História subiu de 63% para 66% nos nove anos em questão, representando um aumento de 7%, embora tenha sofrido uma pequena diminuição de 1% no último ciclo. Psicologia subiu de 41% para 49% no período, um aumento de 8%. E, por último, Pedagogia subiu de 71% para 78% representando um aumento de 7% do primeiro para o terceiro ciclo do Enade. Em outras palavras, há, na quase totalidade dos cursos, uma tendência de aumento de estudantes oriundos da escola pública, embora em ritmos claramente distintos. Medicina, por exemplo, permanece por assim dizer estagnada em torno dos 11%, apresentando um crescimento médio bem abaixo do observado no período para os demais cursos, mostrando que há, ou pelo menos havia

até o ano de 2012, uma resistência endêmica e sistemática neste curso à presença de estudantes da escola pública. No geral, no entanto, é possível afirmar que a quase totalidade dos cursos, a cada ano que passa, registra presença maior de estudantes oriundos da escola pública e gratuita, o que, sem dúvida, apesar do ritmo lento observado em alguns cursos, pode ser visto como um indicativo de que, a gosto de muitos e a contragosto de alguns, o *campus* brasileiro se democratiza.

Entre os cursos com os maiores percentuais de estudantes oriundos da escola de ensino médio pública (acima de 50%) estão praticamente os mesmos, já analisados, que têm os menores percentuais de estudantes de alta renda. Ver Tabela 15.

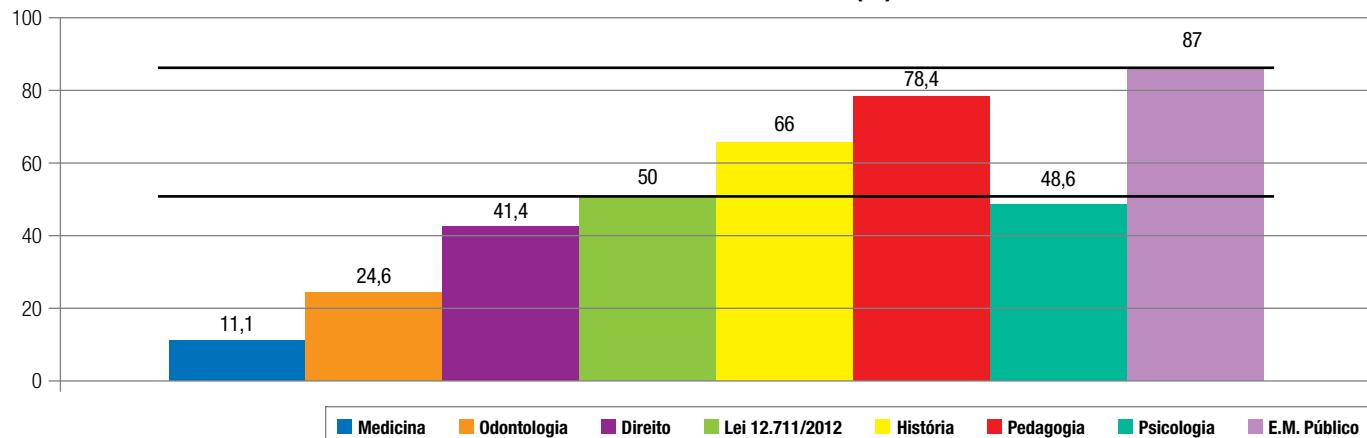
TABELA 15
CURSO COM MAIS DE 50% DE ALUNOS ORIUNDOS
DA ESCOLA PÚBLICA – 3º CICLO DO ENADE

Curso	3º Ciclo
Engenharia (Grupo VIII)	50,7
Educação Física	52,2
Computação	54,1
Turismo	54,2
Música	58,0
Biologia	59,8
Física	61,0
Filosofia	62,9
Química	63,9
Administração	64,3
História	66,0
Geografia	67,8
Secretaria do Executivo	70,5
Ciências Contábeis	71,6
Letras	71,9
Matemática	75,5
Pedagogia	78,4

Fonte: MEC/Inep.

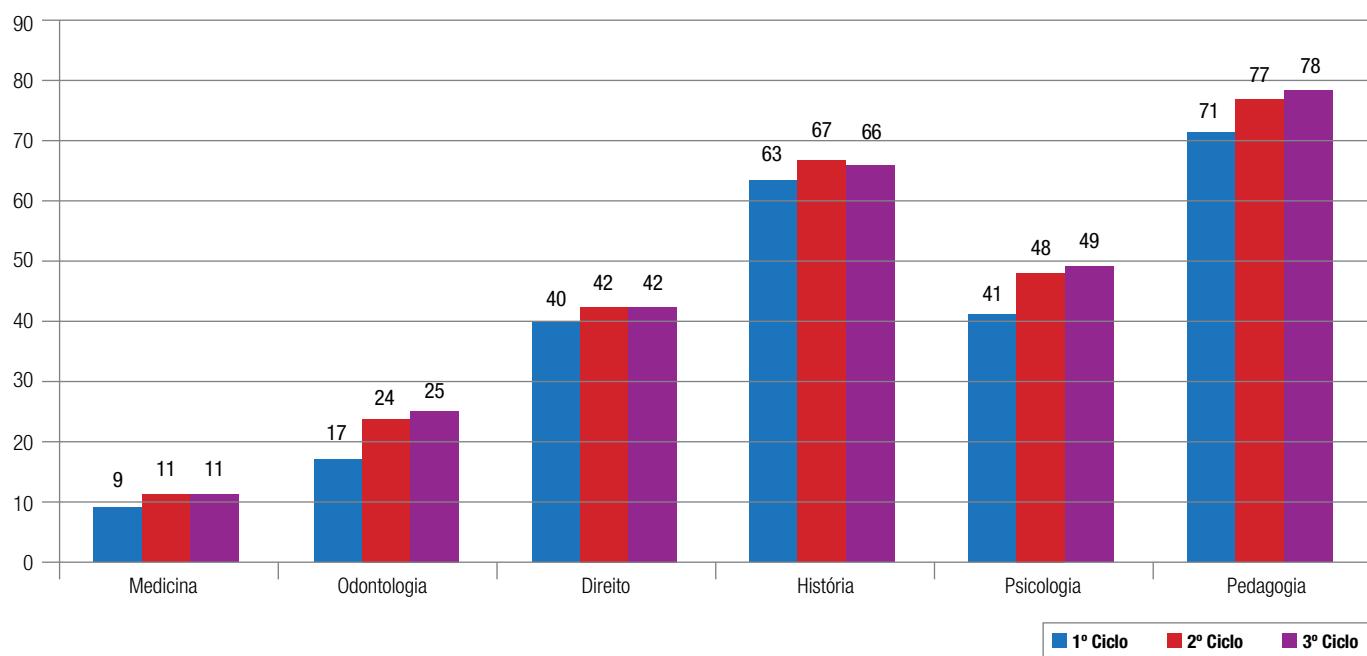
Importante destacar que esses cursos são majoritariamente das licenciaturas e da área de Serviços, exceção feita às Engenharias do Grupo VIII (Engenharia Agrícola e Florestal) – todos cursos com baixa relação candidato/vaga. Cabe enfatizar, igualmente, a constatação de que em 2012, final do terceiro ciclo do Enade e ano da sanção da Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/8/2012) nas universidades e institutos federais, o sistema como um todo, público e privado, ainda apresentava a ampla maioria de seus cursos com média inferior à meta de 50% de estudantes oriundos da escola pública preconizada pela lei.

GRÁFICO 33
ESTUDANTES ORIUNDOS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO (%) – ENADE – 3º CICLO



Fonte: MEC/Inep.

GRÁFICO 34
ORIGEM NA ESCOLA PÚBLICA EM CURSOS SELECIONADOS – 3 CICLOS DO ENADE (%)



Fonte: MEC/Inep.

Por outro lado, observam-se, na Tabela 16, cursos com menores percentuais de estudantes oriundos do ensino médio público.

Percebe-se que há nessa relação de cursos uma predominância dos da área da Saúde (5), com a presença de três grupos das engenharias, Grupos I, IV e V, além dos cursos de Design e Arquitetura e Urbanismo.⁹ Fica evidente que muitos destes cursos estão muito distantes não só do que estabelece a Lei de Cotas para as instituições federais, mas principalmente dos 87% de matrículas públicas que fazem parte da realidade do ensino médio brasileiro. É chocante perceber que os 87% de matrículas públicas do ensino médio se transformem em 11% na Medicina, 24,5% na Odontologia ou em 27,5% em Arquitetura e Urbanismo. Fica evidente que, especialmente para estes cursos, a efetivação das políticas públicas de inclusão, em vigor nos últimos anos, se torna urgente e necessária.

No quadro geral, no entanto, é possível perceber que dos 43 cursos que participaram dos três ciclos do Enade, 31 tiveram algum aumento no percentual de estudantes oriundos da escola pública e 12 tiveram alguma diminuição. Ver Gráfico 35.

⁹ O Inep, para fins de aplicação do Enade, classifica as engenharias em oito grupos.

Grupo I: Engenharia Geológica; Engenharia de Agrimensura; Engenharia Cartográfica; Engenharia Civil; Engenharia de Recursos Hídricos; e Engenharia Sanitária.

Grupo II: Engenharia Elétrica; Engenharia Industrial Elétrica; Engenharia Eletrotécnica; Engenharia de Computação; Engenharia de Comunicações; Engenharia de Redes de Comunicação; Engenharia Eletrônica; Engenharia Mecatrônica; Engenharia de Controle e Automação; e Engenharia de Telecomunicações.

Grupo III: Engenharia Industrial Mecânica; Engenharia Mecânica; Engenharia Aeroespacial; Engenharia Aeronáutica; Engenharia Automotiva; e Engenharia Naval.

Grupo IV: Engenharia Bioquímica; Engenharia de Biotecnologia; Engenharia Industrial Química; Engenharia Química; Engenharia de Alimentos; Engenharia Industrial Têxtil; e Engenharia Têxtil.

Grupo V: Engenharia de Materiais; Engenharia Física; Engenharia Metalúrgica; Engenharia de Materiais – Madeira; e Engenharia de Materiais – Plástico.

Grupo VI: Engenharia de Produção; Engenharia de Produção Mecânica; Engenharia de Produção Elétrica; Engenharia de Produção Química; Engenharia de Produção Têxtil; Engenharia de Produção de Materiais; e Engenharia de Produção Civil.

Grupo VII: Engenharia Ambiental; Engenharia Industrial; Engenharia de Minas; e Engenharia de Petróleo.

Grupo VIII: Engenharia Agrícola; Engenharia Florestal; e Engenharia de Pesca.

TABELA 16
CURSOS COM OS MENORES PERCENTUAIS DE ALUNOS ORIUNDOS DA ESCOLA PÚBLICA – 3º CICLO DO ENADE

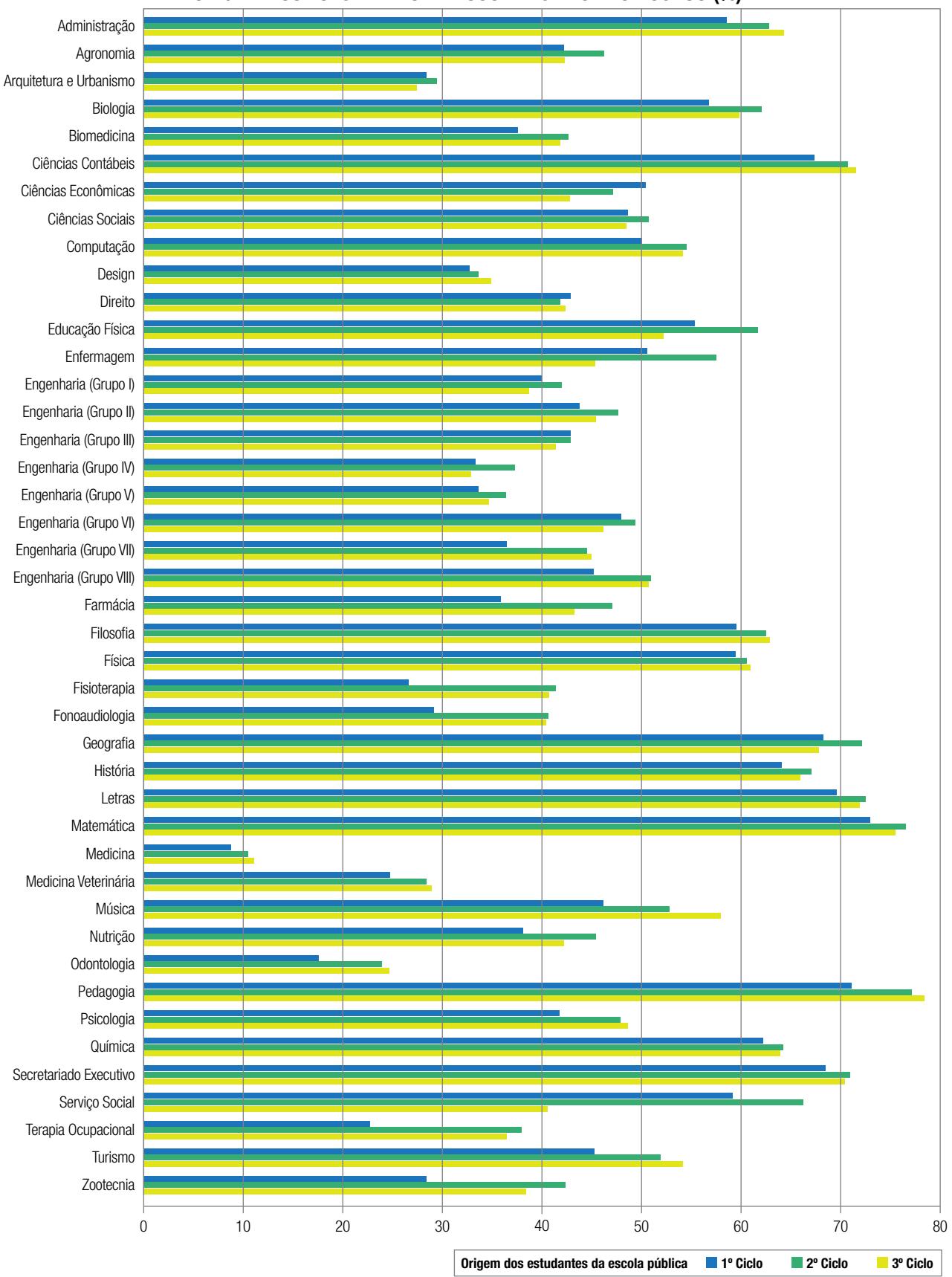
Curso	3º Ciclo
Medicina	11,1
Odontologia	24,6
Arquitetura e Urbanismo	27,5
Medicina Veterinária	28,9
Engenharia (Grupo IV)	32,9
Engenharia (Grupo V)	34,7
Design	34,9
Terapia Ocupacional	30,4
Engenharia (Grupo I)	38,7
Fonoaudiologia	40,5

Fonte: MEC/Inep.

Os cinco cursos que mais acrescentaram estudantes oriundos da escola pública foram, pela ordem, Fisioterapia (14,2%), Terapia (13,7%), Música (11,9%), Fonoaudiologia (11,3%) e Zootecnia (10%). Entre os cursos que menos acrescentaram estão seis dos oito grupos das Engenharias. As licenciaturas, em geral, também acrescentaram pouco no período, possivelmente porque são cursos que desde o primeiro ciclo do Enade já eram os mais procurados por estudantes da escola pública e gratuita. Geografia, por exemplo, diminui 0,5% no período sob análise. Mesmo assim, seu percentual de estudantes oriundos da escola pública não só é alto no terceiro ciclo (67,8%), mas é praticamente igual ao do primeiro ciclo do Enade (68,3%). O mesmo pode ser dito de Física, que acrescentou apenas 1,5% em todo o período sob análise. Quando se observam os dados mais detalhadamente, no entanto, percebe-se que Física já tinha cerca de 60% dos alunos oriundos da escola pública no primeiro ciclo, o que no contexto do conjunto dos cursos é um percentual alto. Mesmo assim, surpreende a constatação de que Serviço Social seja um curso que tenha diminuído tão drasticamente o percentual de estudantes da escola pública, de 59,2% em 2006 para 40,6% em 2012, pois, como vimos, trata-se de curso de baixa demanda e, entre todos, o que tem o menor percentual de estudantes ricos. Mesmo com esta diminuição, é importante ressaltar, Serviço Social permanece com cerca de quatro vezes mais estudantes da escola pública que Medicina e cerca de duas vezes mais que Odontologia.

Resumindo, pode-se afirmar que se mantém, como tendência geral, o processo de inclusão de maior número de estudantes da escola pública na educação superior, embora com impactos diferentes nos diversos cursos, e, notoriamente, com pouco impacto em cursos como Medicina, Odontologia

GRÁFICO 35
ORIGEM DOS ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA POR CURSO (%)



Fonte: MEC/Inep.

e outros cursos de alta demanda, onde ações mais focadas e enfáticas se fazem necessárias para que o processo de inclusão logre o êxito esperado.

3.3. A COR DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

O terceiro indicador de democratização é, sem dúvida, a cor do estudante, que guarda forte correlação com os indicadores de renda e origem escolar. No tocante à cor, é possível afirmar que mudanças significativas têm ocorrido nos últimos anos, embora o ritmo dessas mudanças seja, em muitos casos, lento e quase imperceptível, tornando-se, por isso mesmo, intolerável para a militância engajada no processo de implantação e consolidação das políticas de ação afirmativa.

Na graduação brasileira, os estudantes de cor branca têm, no terceiro ciclo, em média, representação 10 pontos percentuais superior à sua representação na sociedade brasileira. Os estudantes pretos, com 6% de representação no *campus*, têm 2% a menos do que representam na sociedade brasileira e os pardos, que representam 43% da população brasileira, têm representação média de apenas 24% na graduação, o que significa dizer que é o grupo menos bem representado. Os estudantes de cor amarela representam 2% no *campus* – o equivalente ao dobro do que representam na população brasileira. O mesmo se observa com relação aos indígenas, que têm representação em torno de meio por cento na população brasileira e de cerca de 1% na graduação brasileira. Ver Tabela 17.

TABELA 17
COR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
E NA POPULAÇÃO BRASILEIRA

Cor nos Cursos de Graduação	Graduação 3º Ciclo do Enade (%)	População Brasileira (%)
Branca	58,0	48,0
Preta	6,0	8,0
Parda	24,0	43,0
Amarela	2,0	1,0
Indígena	1,0	0,4

Fonte: MEC/Inep e IBGE.

Observando-se os percentuais de cor no conjunto de cursos de graduação, verifica-se que os brancos têm representação inferior a 48% (sua representação na população

brasileira) em apenas três dos 43 cursos que participaram com comparabilidade dos três ciclos do Enade (Serviço Social, Enfermagem e Zootecnia). Em todos os demais cursos, a representação de brancos é superior a 48% e, em alguns casos, bastante superior.

TABELA 18
OS DEZ CURSOS MAIS BRANCOS
3º CICLO DO ENADE (%)

Curso	3º Ciclo
Arquitetura e Urbanismo	76,3
Engenharia (Grupo I)	75,0
Design	74,5
Engenharia (Grupo III)	74,3
Engenharia (Grupo IV)	73,6
Engenharia (Grupo V)	73,4
Engenharia (Grupo VII)	69,8
Engenharia (Grupo VI)	69,0
Engenharia (Grupo II)	68,9
Ciências Econômicas	68,2

Fonte: MEC/Inep.

Embora possa parecer que estes cursos tenham aumentado o número de estudantes brancos, os dados mostram o contrário. Na verdade, todos estes cursos, exceto os cursos do Grupo I das Engenharias, tiveram redução nos percentuais de brancos, como se pode verificar na Tabela 19.

TABELA 19
EVOLUÇÃO DOS PERCENTUAIS DE ESTUDANTES
BRANCOS EM CURSOS SELECIONADOS
(3 CICLOS DO ENADE)

Curso	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Arquitetura e Urbanismo	78,0	77,4	76,3
Engenharia (Grupo I)	71,4	70,3	75,0
Design	76,2	74,5	74,5
Engenharia (Grupo III)	76,2	75,1	74,3
Engenharia (Grupo IV)	76,0	73,8	73,6
Engenharia (Grupo V)	79,3	75,4	73,4
Engenharia (Grupo VII)	77,6	70,7	69,8
Engenharia (Grupo VI)	75,9	71,4	69,0
Engenharia (Grupo II)	72,3	71,5	68,9
Ciências Econômicas	69,6	67,1	68,2

Fonte: Inep/MEC.

É evidente que, para estes cursos, as políticas de inclusão tiveram pouco impacto até o momento e há que se monitorar o seu comportamento nos próximos anos, em especial nas instituições federais, em função das novas exigências trazidas pela Lei de Cotas. É importante notar, no entanto, que metade destes cursos mais brancos não constavam dos dez mais no primeiro ciclo do Enade. Somente Arquitetura e Urbanismo, Design, e as Engenharias dos Grupos III, V e VII permaneceram entre os mais brancos. Cursos da área da Saúde, como Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Farmácia e Nutrição, que constavam da lista no primeiro ciclo, sofreram reduções expressivas no percentual de estudantes brancos. Ver Tabela 20.

TABELA 20
CURSOS QUE MAIS REDUZIRAM OS PERCENTUAIS DE BRANCOS – 3 CICLOS DO ENADE

Curso	Cor Branca			
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Diferença do 1º para o 3º Ciclo
Serviço Social	60,7	54,7	26,1	-34,6
Enfermagem	67,7	63,3	41,6	-26,1
Nutrição	79,2	72,1	55,2	-24,0
Farmácia	78,1	72,5	55,6	-22,5
Odontologia	80,4	74,4	57,9	-22,4
Medicina Veterinária	80,8	78,2	58,6	-22,2
Educação Física	70,7	64,4	49,3	-21,3
Agronomia	72,5	71,3	52,2	-20,3
Medicina	79,4	75,9	60,3	-19,0
Biomedicina	72,7	70,4	54,3	-18,5

Fonte: MEC/Inep.

O sucesso mais efetivo das políticas afirmativas relativas à cor deu-se nos cursos da área da Saúde, tanto nos cursos de demanda alta, por exemplo, Medicina e Odontologia, quanto nos de demanda média e baixa, tais como, Farmácia e Medicina Veterinária, Enfermagem e Serviço Social. É surpreendente e alvissareiro verificar que um curso como Odontologia, que em 2006 tinha 80% de seu corpo discente composto por estudantes brancos, tenha seis anos depois reduzido este percentual para 57,9%. O mesmo pode-se dizer de Medicina, que, nos mesmos seis anos, reduziu o seu percentual de brancos de 79,4% para 60,3%. Embora estes cursos ainda estejam acima da representação social, é inegável que as políticas afirmativas, em especial o Programa Universidade para Todos e o Fies, passaram a ser importantes instrumentos nestes cursos

historicamente distantes das características fenotípicas da população brasileira. Lamentavelmente, as políticas não tiveram o mesmo impacto sobre as engenharias, que, em seis dos seus oito grupos de cursos (conforme classificação no Enade), têm representação de brancos superior a 70%, ou seja, bem acima da representação de brancos na sociedade brasileira.

Com relação aos estudantes de cor preta, os dados indicam duas questões centrais: (1) do primeiro para o terceiro ciclo do Enade, o percentual de estudantes de cor preta teve aumento em 41 dos 43 cursos sob análise e (2) em 11 dos 43 cursos o número de estudantes pretos é superior à sua representação na sociedade brasileira. Ver Tabela 22.

Chama a atenção que somente os cursos de Serviço Social e Design não tiveram aumento de estudantes pretos no período, contrapondo-se à tendência geral. O curso de Design mantém-se 2,5% abaixo da representação social e Serviço Social a 2%, embora este já estivesse com representação de 10% de estudantes pretos ao final do segundo ciclo do Enade.

É importante lembrar que os pretos representam 8% da população brasileira e que cerca de ¼ dos cursos sob análise tem percentual de pretos superior à representação social. Os cursos com representação de pretos superior a 8% são: Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo e Turismo. Trata-se, como se pode ver, ou de cursos de licenciatura ou de cursos de baixa demanda.

Percebe-se, por outro lado, que os dez cursos com os menores percentuais de estudantes pretos são de natureza muito distinta.

TABELA 21
CURSOS DE GRADUAÇÃO COM O MENOR PERCENTUAL DE ESTUDANTES PRETOS – ENADE – 3º CICLO

CURSO	%
Medicina	1,9
Odontologia	2,7
Arquitetura e Urbanismo	2,7
Medicina Veterinária	2,9
Engenharia (Grupo IV)	3,2
Design	3,3
Engenharia (Grupo III)	3,8
Farmácia	3,9
Agronomia	3,9
Engenharia (Grupo VIII)	4,1

Fonte: MEC/Inep.

TABELA 22
ESTUDANTES DE COR PRETA NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA – 3º CICLO DO ENADE

Curso	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	3º-1º Ciclo
Administração	4,7	6,3	6,0	1,3
Agronomia	2,5	3,6	3,9	1,4
Arquitetura e Urbanismo	2,7	2,5	2,7	0,0
Biologia	4,9	5,9	7,0	2,1
Biomedicina	4,0	4,7	4,5	0,5
Ciências Contábeis	5,5	6,9	7,0	1,5
Ciências Econômicas	4,7	5,8	5,2	0,5
Ciências Sociais	9,0	11,1	12,3	3,3
Computação	4,5	5,2	5,5	1,0
Design	3,6	3,8	3,3	-0,2
Direito	4,9	6,3	6,3	1,4
Educação Física	5,4	8,3	7,6	2,2
Enfermagem	5,1	6,8	6,5	1,4
Engenharia (Grupo I)	4,0	5,0	4,4	0,4
Engenharia (Grupo II)	4,2	4,3	4,9	0,7
Engenharia (Grupo III)	3,3	4,1	3,8	0,5
Engenharia (Grupo IV)	2,3	3,6	3,2	0,9
Engenharia (Grupo V)	3,7	3,6	4,3	0,6
Engenharia (Grupo VI)	3,6	5,1	5,3	1,7
Engenharia (Grupo VII)	3,0	4,4	5,1	2,1
Engenharia (Grupo VIII)	4,0	5,2	4,1	0,0
Farmácia	2,0	3,6	3,9	1,9
Filosofia	9,3	9,0	11,0	1,8
Física	6,4	8,5	8,2	1,8
Fisioterapia	2,5	5,2	5,2	2,7
Fonoaudiologia	2,5	5,9	5,7	3,1
Geografia	8,3	9,8	11,1	2,8
História	9,9	11,3	13,4	3,6
Letras	6,8	8,5	9,6	2,8
Matemática	6,1	8,2	8,7	2,6
Medicina	1,2	1,8	1,9	0,8
Medicina Veterinária	1,1	1,9	2,9	1,8
Música	7,2	10,6	10,7	3,5
Nutrição	2,4	4,5	4,7	2,3
Odontologia	1,6	2,5	2,7	1,1
Pedagogia	7,4	9,7	9,9	2,5
Psicologia	4,3	6,0	5,9	1,6
Química	5,8	7,1	7,0	1,3
Secretariado Executivo	6,4	8,2	8,9	2,5
Serviço Social	7,9	10,2	6,1	-1,8
Terapia Ocupacional	3,3	4,6	4,9	1,6
Turismo	6,0	8,1	8,5	2,5
Zootecnia	1,7	4,0	5,2	3,5

Fonte: MEC/Inep.

Se entre os cursos com altos percentuais de pretos tínhamos cursos de licenciatura e de baixa demanda, nos que ostentam baixos percentuais temos em geral cursos da área da Saúde, das Engenharias e afins – cursos, na maioria das vezes, de demanda relativamente alta. Como nestes cursos a representação de pretos está em geral abaixo da metade da representação social, fica evidente a necessidade de dar continuidade e maior fineza de definição às ações afirmativas em vigor.

Os pardos, como já observado, são o grupo menos bem representados na graduação brasileira como um todo. Os dados indicam que, em nenhum dos 43 cursos avaliados, os pardos têm representação igual ou superior à sua representação na população brasileira e, em 24 cursos, ou seja, em mais de 50% dos cursos que participaram dos três ciclos do Enade, a sua representação é inferior à metade de sua representação social, como se pode verificar no Gráfico 36.

Embora a representação de pardos seja pequena em todos os cursos de graduação, nesses cursos, em geral de alta e média demanda, os percentuais são extremamente baixos se comparados ao que este grupo representa na população brasileira.

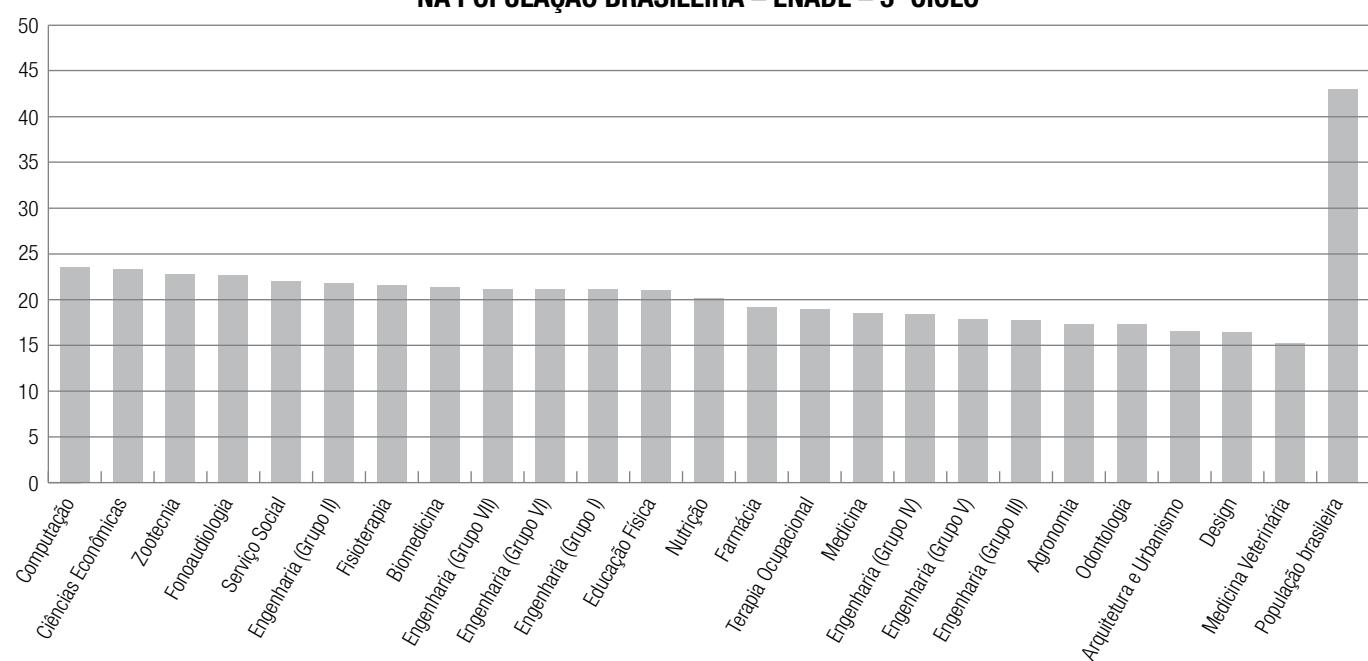
Os quinze cursos com os mais altos percentuais de estudantes pardos constam na Tabela 23.

TABELA 23
CURSOS COM OS MAIORES PERCENTUAIS
DE ESTUDANTES PARDOS – ENADE – 3º CICLO

Curso	3º Ciclo
Letras	36,7
Matemática	36,0
Geografia	34,2
Física	34,0
Pedagogia	32,7
Secretariado Executivo	31,7
História	31,7
Turismo	31,5
Ciências Contábeis	30,7
Biologia	29,9
Ciências Sociais	29,4
Filosofia	28,4
Química	28,0
Música	27,3

Fonte: MEC/Inep.

GRÁFICO 36
CURSOS DE GRADUAÇÃO COM PERCENTUAL DE PARDOS INFERIOR À METADE DA REPRESENTAÇÃO
NA POPULAÇÃO BRASILEIRA – ENADE – 3º CICLO



Fonte: MEC/Inep.

Observa-se, primeiro, que mesmo os cursos com os mais altos percentuais de pardos ainda estão distantes do que este grupo representa na população brasileira; e, segundo, que, neste grupo, dez cursos pertencem às licenciaturas e cinco a outros cursos de demanda relativamente baixa. Não há entre estes cursos um único que pertença às áreas de alta competitividade e das áreas consideradas duras, como, por exemplo, as engenharias.

Mesmo assim, é importante destacar que praticamente todos os cursos tiveram um pequeno crescimento no percentual de pardos ao longo dos três primeiros ciclos do Enade sob análise. Ver Tabela 25.

Os cinco cursos que tiveram maior crescimento no percentual de estudantes pardos são: Matemática, com 9,1%; Turismo, com 8,7%; Letras, com 7,1%; Fisioterapia, com 6,9%; e Engenharia (Grupo V), com 6,5%. Entre os cursos que não apresentaram crescimento, estão: Enfermagem, com 0%; Educação Física, com um decréscimo de -0,2%; Engenharia (Grupo I), com -0,5%; Agronomia, com -4,4%; e Serviço Social, com -5,8%.

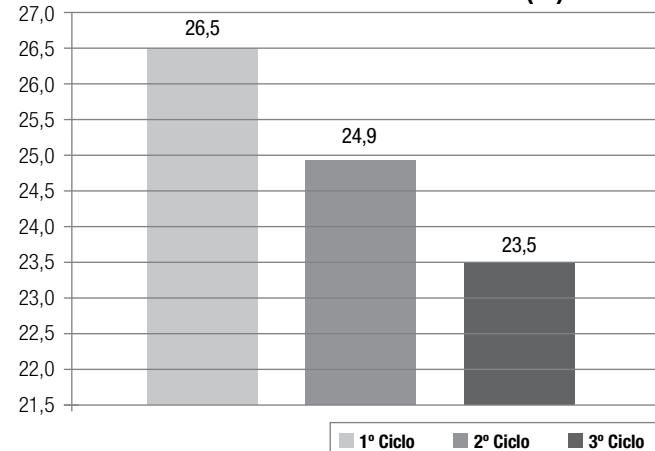
Cabe destacar, por último, que o crescimento médio de pardos no conjunto de cursos, ao longo dos três ciclos completos do Enade, foi de apenas 3,2%. Trata-se, evidentemente, de um percentual de crescimento pífio, demonstrando que, para este expressivo grupo social, as políticas de inclusão na educação superior têm ainda uma hercúlea tarefa pela frente, pois a representação de pardos em cursos de alta, média ou baixa demanda, está odiosamente abaixo do que este grupo representa na população brasileira.

3.4. A ESCOLARIDADE DOS PAIS DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO

Ao longo dos anos, o Enade vem coletando em seu questionário socioeconômico a informação sobre o nível de escolaridade dos pais dos estudantes de graduação. Sabemos, a partir deste indicador, se o estudante é filho de pai ou mãe sem escolaridade, com escolaridade de educação básica ou superior. Os dados nos permitem produzir constatações importantes sobre a origem familiar do estudante e sobre a eficácia das políticas públicas da última década para a geração de oportunidades para filhos de pais que não tiveram acesso à educação superior.

O que se constata, de plano, é que, em média, diminui na educação superior o número de estudantes que são filhos de pais com educação superior. Ver Gráfico 37.

GRÁFICO 37
PAI COM ESCOLARIDADE SUPERIOR (%)



Fonte: MEC/Inep.

Percebe-se que, no primeiro ciclo do Enade, em média, 26,5% dos estudantes eram filhos de pais¹⁰ com educação superior. No terceiro ciclo, este percentual caiu para 23,5%, representando uma pequena diminuição de cerca de 3% nos nove anos sob análise.

As médias, no entanto, revelam apenas parte da realidade. Interessante é observar o que vem ocorrendo nos diferentes cursos ao longo destes anos. A Tabela 24 mostra os cursos com os mais altos percentuais de estudantes com pais que têm escolaridade superior.

TABELA 24
CURSOS COM MAIS ALTOS PERCENTUAIS DE PAIS COM EDUCAÇÃO SUPERIOR – 3º CICLO DO ENADE

Curso	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Arquitetura e Urbanismo	46,1	44,8	48,9
Design	43,5	42,5	47,3
Engenharia (Grupo IV)	36,2	35,3	43,8
Engenharia (Grupo I)	34,7	33,7	40,3
Engenharia (Grupo V)	38,5	35,8	38,6
Engenharia (Grupo III)	32,4	33,0	37,5
Engenharia (Grupo VIII)	25,0	22,4	36,8
Engenharia (Grupo VII)	38,2	28,7	36,1
Ciências Econômicas	25,0	28,0	36,0

Fonte: MEC/Inep.

¹⁰ Apresentamos aqui os dados da escolaridade do pai do estudante, esclarecendo que o nível de escolaridade do pai é, em geral, muito semelhante ao da mãe. A diferença máxima encontrada em dois dos 43 cursos analisados foi de 4%.

TABELA 25
ESTUDANTES DE COR PARDA NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Curso	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	3º-1º Ciclo
Administração	21,2	24,4	25,8	4,6
Agronomia	21,7	20,9	17,3	-4,4
Arquitetura e Urbanismo	15,3	16,5	16,6	1,2
Biologia	24,2	27,0	29,9	5,8
Biomedicina	20,2	21,2	21,4	1,2
Ciências Contábeis	26,5	28,4	30,7	4,2
Ciências Econômicas	22,5	23,0	23,3	0,8
Ciências Sociais	28,5	28,4	29,4	1,0
Computação	19,8	21,8	23,6	3,7
Design	14,5	15,0	16,5	2,0
Direito	21,7	24,3	25,9	4,2
Educação Física	21,2	23,8	21,0	-0,2
Enfermagem	24,6	26,6	24,6	0,0
Engenharia (Grupo I)	21,6	21,8	21,2	-0,5
Engenharia (Grupo II)	19,4	20,2	21,8	2,4
Engenharia (Grupo III)	17,1	17,1	17,8	0,7
Engenharia (Grupo IV)	17,0	18,8	18,4	1,3
Engenharia (Grupo V)	11,4	17,2	17,9	6,5
Engenharia (Grupo VI)	16,2	20,2	21,2	5,0
Engenharia (Grupo VII)	15,8	21,1	21,2	5,4
Engenharia (Grupo VIII)	26,2	27,4	27,1	0,9
Farmácia	16,0	19,3	19,2	3,2
Filosofia	23,3	26,9	28,4	5,1
Física	27,7	32,3	34,0	6,4
Fisioterapia	14,7	22,6	21,6	6,9
Fonoaudiologia	16,3	24,2	22,7	6,4
Geografia	32,8	33,8	34,2	1,4
História	30,3	31,4	31,7	1,4
Letras	29,6	30,5	36,7	7,1
Matemática	26,8	30,5	36,0	9,1
Medicina	15,5	18,2	18,5	2,9
Medicina Veterinária	14,5	16,6	15,3	0,8
Música	23,5	28,3	27,3	3,8
Nutrição	14,9	19,7	20,2	5,3
Odontologia	14,3	18,9	17,3	3,0
Pedagogia	29,0	30,6	32,7	3,8
Psicologia	19,3	22,5	25,1	5,8
Química	24,2	26,1	28,0	3,8
Secretariado Executivo	26,0	28,2	31,7	5,6
Serviço Social	27,7	31,5	22,0	-5,8
Terapia Ocupacional	18,1	23,8	19,0	0,9
Turismo	22,8	25,9	31,5	8,7
Zootecnia	18,8	26,4	22,8	4,0

Fonte: MEC/Inep.

Não surpreende que esses cursos estejam, na sua quase totalidade, entre os com os maiores percentuais de estudantes brancos, ricos e com origem na escola privada, mostrando a forte correlação existente entre cor, origem escolar, renda familiar e nível de escolaridade dos pais. Cabe observar igualmente que, entre estes cursos, houve um aumento de filhos de pais com escolaridade superior do primeiro para o terceiro ciclo do Enade. Assim, por exemplo, Arquitetura e Urbanismo acrescenta cerca de 3% de estudantes filhos de pais com escolaridade superior no período.

Em muitos cursos, no entanto, inclusive em cursos de alta demanda, observamos o oposto. Em Medicina, por exemplo, observamos que o percentual de filhos de pais com escolaridade superior cai de 67,7% no primeiro ciclo para 32,5, representando uma queda de 35,2%. Em Odontologia, esta queda é de 28,1% e, em Medicina Veterinária, 25,4%, conforme é possível observar na Tabela 26.

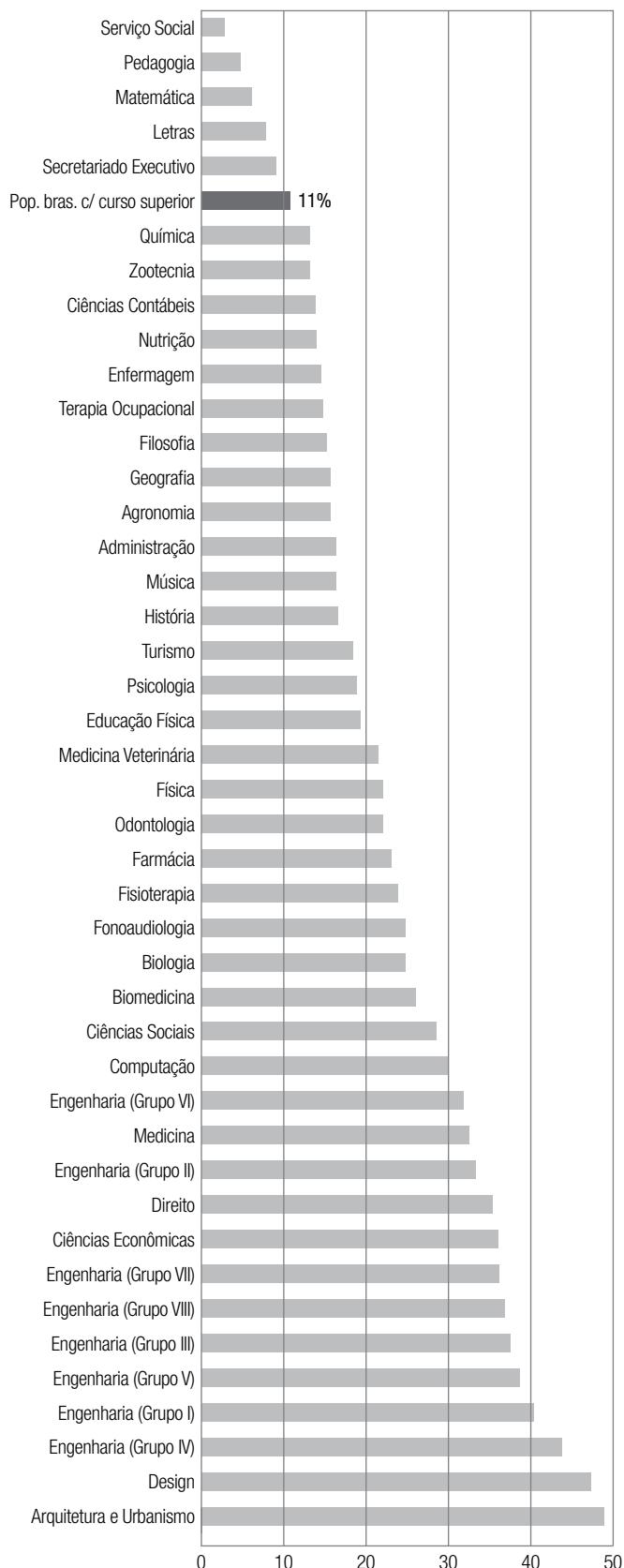
Essas quedas nos percentuais de estudantes com pais com escolaridade de nível superior mostram que novos espaços se abrem para filhos de pais sem escolaridade ou com escolaridade de nível fundamental e médio. Mesmo assim, chama a atenção o fato de que as oportunidades só aumentam em 23 dos 43 cursos, não sendo possível inferir que esta seja uma tendência consolidada. Em muitos cursos, em especial na quase totalidade dos grupos das Engenharias, as oportunidades continuam a ser visivelmente maiores para filhos de pais com escolaridade superior.

Embora seja possível afirmar que na maioria dos cursos se abrem novas oportunidades para filhos de pais sem escolaridade superior, o fato não consegue esconder a óbvia desproporção existente entre o *campus* e a população brasileira. Para melhor evidenciar esta desproporção, apresentamos o Gráfico 38.

Percebe-se, portanto, que treze dos cursos possuem o triplo da representação na população brasileira de pais com escolaridade superior, conforme dados do IBGE; dez apresentam mais do que o dobro e 38 dos 43 cursos têm representação superior à deste grupo na população brasileira.

Entre os cursos que possuem percentual de representação inferior a 11%, estão: Secretariado Executivo, Letras, Matemática, Pedagogia e Serviço Social. Se somarmos a este grupo de cursos os que têm percentuais muito próximos à representação social, perceberemos que a maioria é pertencente às licenciaturas e a cursos de baixa demanda, ou seja, são também os cursos menos brancos, menos ricos e que têm mais alunos provenientes da escola pública de ensino médio, constatando-se, mais uma vez, a forte correlação entre o nível de escolaridade do pai, a renda familiar, a cor e a origem escolar.

GRÁFICO 38
ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO - SUPERIOR



Fonte: MEC/Inep.

TABELA 26
PAI DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO COM ESCOLARIDADE SUPERIOR – 3 CICLOS DO ENADE (%)

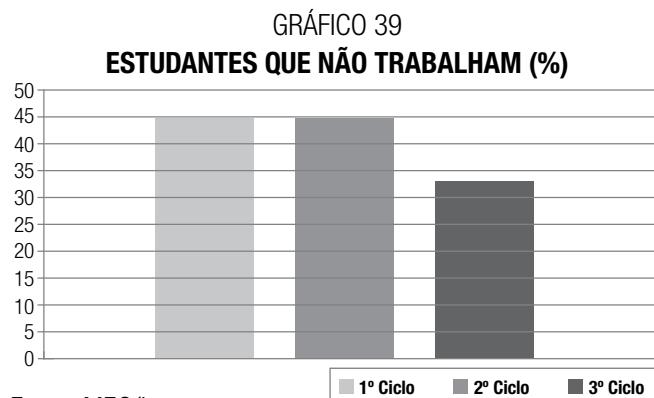
Curso	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Diferença 1º para 3º Ciclo
Medicina	67,7	67,1	32,5	35,2
Odontologia	50,2	44,9	22,0	28,1
Medicina Veterinária	47,0	42,0	21,5	25,4
Música	35,2	29,6	16,3	18,9
Nutrição	30,0	25,4	13,9	16,0
Zootecnia	27,0	25,4	13,1	13,9
Terapia Ocupacional	27,3	28,6	14,7	12,7
Agronomia	27,3	25,7	15,7	11,7
Psicologia	29,3	25,8	18,8	10,5
Turismo	28,3	25,6	18,4	9,9
Serviço Social	9,8	8,5	2,8	7,0
Farmácia	29,4	23,9	23,0	6,4
Biomedicina	31,0	27,0	26,0	5,0
Fonoaudiologia	29,3	28,3	24,8	4,5
Fisioterapia	28,1	26,5	23,8	4,3
Pedagogia	7,7	6,7	4,7	3,0
Matemática	8,7	7,7	6,1	2,7
Engenharia (Grupo VII)	38,2	28,7	36,1	2,1
Letras	9,8	9,6	7,8	2,0
Educação Física	20,7	17,8	19,3	1,4
Secretariado Executivo	10,1	10,8	9,1	1,1
Enfermagem	15,5	13,8	14,5	0,9
Administração	16,5	15,3	16,3	0,2
Química	13,1	14,6	13,1	-0,1
Engenharia (Grupo V)	38,5	35,8	38,6	-0,1
Engenharia (Grupo II)	32,9	30,8	33,3	-0,4
Filosofia	13,8	13,5	15,2	-1,4
Ciências Contábeis	11,4	10,9	13,8	-2,3
Arquitetura e Urbanismo	46,1	44,8	48,9	-2,8
Engenharia (Grupo VI)	28,9	25,3	31,8	-2,9
Física	18,3	18,0	22,0	-3,7
Design	43,5	42,5	47,3	-3,8
Ciências Sociais	23,8	24,0	28,5	-4,7
Computação	25,0	23,9	29,9	-4,9
Engenharia (Grupo III)	32,4	33,0	37,5	-5,0
História	11,3	11,5	16,6	-5,3
Engenharia (Grupo I)	34,7	33,7	40,3	-5,6
Biologia	19,1	17,4	24,8	-5,8
Geografia	9,7	8,4	15,6	-5,9
Direito	28,6	30,8	35,3	-6,6
Engenharia (Grupo IV)	36,2	35,3	43,8	-7,6
Ciências Econômicas	25,0	28,0	36,0	-11,0
Engenharia (Grupo VIII)	25,0	22,4	36,8	-11,8

Fonte: MEC/Inep.

Cabe, por fim, destacar que entre os quinze cursos que apresentaram as maiores reduções de percentuais de filhos de pais com escolaridade superior, dez pertencem à área da Saúde e entre os cursos que tiveram, nos nove anos sob análise, redução inferior a 10%, estão sete dos oito grupos das engenharias, indicando a necessidade de que nos próximos anos as políticas de inclusão levem em conta a necessidade de uma atenção mais focalizada a este grupo de cursos.

3.5. O ESTUDANTE-TRABALHADOR

Por último, cabe um olhar sobre o estudante trabalhador. Em primeiro lugar, cabe destacar que a maioria dos estudantes da educação superior brasileira trabalha, quer em tempo parcial ou integral e que esta tem sido a realidade desde o primeiro ciclo do Enade, tendo se mantido no segundo e terceiro ciclos. O Gráfico 39 mostra que, em média, apenas 33% dos estudantes não trabalham, o que significa dizer que 67% se dedicam a alguma atividade remunerada durante a graduação.



Fonte: MEC/Inep.

Há, como se observa, uma redução no percentual de estudantes que não trabalham do primeiro para o terceiro ciclo do Enade, de 44,8% para 33,1%, uma redução de cerca de 12% nos nove anos sob análise, indicando que tem crescido o número de estudantes-trabalhadores no *campus* brasileiro. Este crescimento, é importante destacar, ocorreu em 42 dos 43 cursos analisados. O único curso em que tal fato não ocorreu é Direito, que permaneceu estável, com 68% de estudantes que trabalham. Ver Tabela 27.

Embora o crescimento médio tenha sido de 11,8%, observa-se que, na maioria dos cursos de demanda alta e média, o crescimento de estudantes-trabalhadores foi maior. Todos os oito grupos de cursos das Engenharias, por exemplo, passaram a receber alunos trabalhadores acima da média, com os grupos IV, V e VII superando a casa dos 20%.

TABELA 27
CRESCIMENTO NO PERCENTUAL DE ESTUDANTES TRABALHADORES – 1º PARA 3º CICLO DO ENADE

Curso	1º Ciclo - 3º Ciclo
Agronomia	22,7
Engenharia (Grupo V)	22,1
Engenharia (Grupo IV)	21,5
Física	21,0
Odontologia	20,5
Engenharia (Grupo VII)	20,0
Medicina Veterinária	19,3
Engenharia (Grupo I)	18,6
Arquitetura e Urbanismo	18,5
Serviço Social	18,1
Farmácia	17,5
Enfermagem	17,4
Nutrição	16,5
Design	16,4
Medicina	15,6
Engenharia (Grupo III)	15,3
Biomedicina	14,5
Engenharia (Grupo II)	14,3
Engenharia (Grupo VIII)	14,0
Engenharia (Grupo VI)	11,9
Computação	10,9
Fonoaudiologia	10,8
Música	10,8
Fisioterapia	10,2
Química	9,8
Educação Física	9,4
Biologia	8,6
Turismo	8,5
Filosofia	8,4
Zootecnia	7,6
Ciências Sociais	7,4
Terapia Ocupacional	6,6
Psicologia	6,0
Matemática	6,0
Administração	4,9
Ciências Contábeis	4,6
Ciências Econômicas	4,6
Letras	3,8
Geografia	3,2
Pedagogia	3,0
História	2,9
Secretariado Executivo	2,2
Direito	-0,6

Fonte: MEC/Inep.

Chama a atenção, igualmente, que cursos altamente disputados, como Medicina e Odontologia, ganharam muitos estudantes-trabalhadores no período, 15,6% e 20,5%, respectivamente. As licenciaturas, em geral, por já terem no primeiro ciclo do Enade altos percentuais de estudantes trabalhadores, em torno de 70%, apresentam acréscimos mais modestos.

Observado o crescimento de estudantes trabalhadores nos cursos participantes dos três ciclos completos do Enade, cabe também observar qual era a situação de cada um dos cursos ao final do terceiro ciclo. O Gráfico 40 ilustra esta realidade.

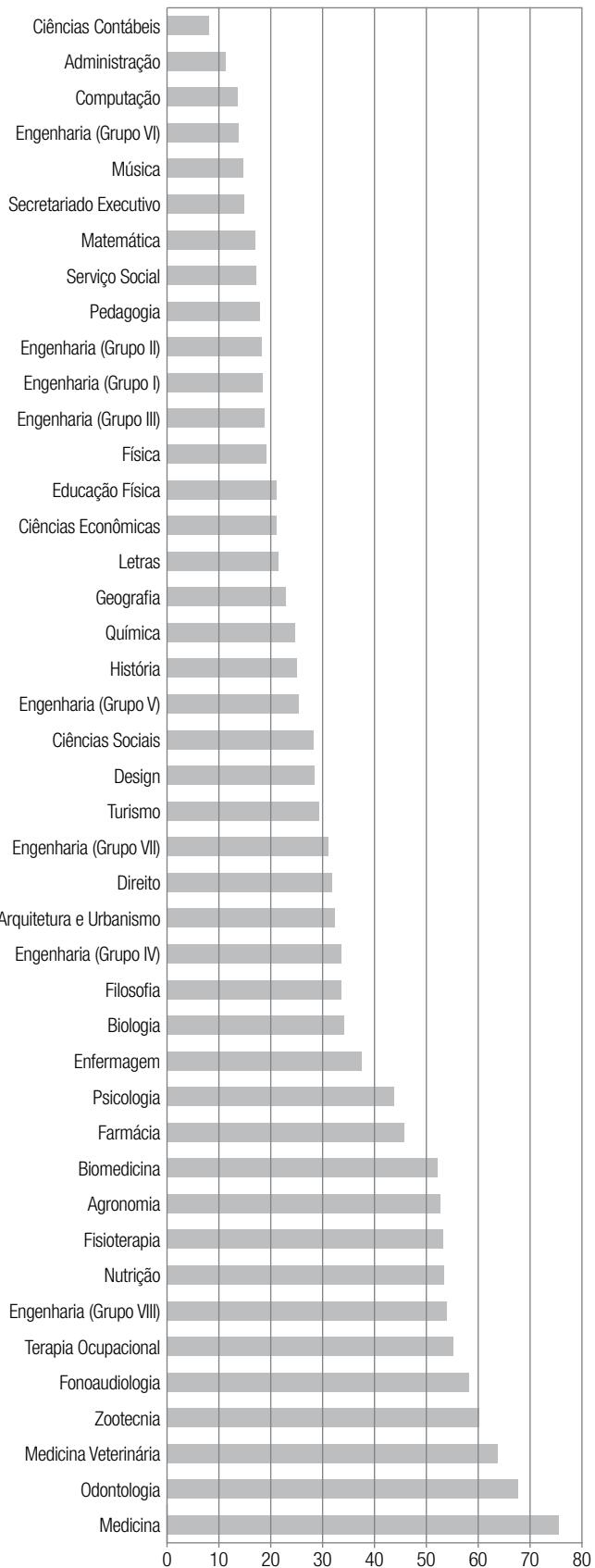
Percebe-se que, não obstante o crescimento do número de estudantes-trabalhadores observado em muitos cursos de média e alta demanda, estes continuam a exibir os maiores percentuais de estudantes que não trabalham. Dito de outra forma, os cursos que têm os mais altos percentuais de estudantes-trabalhadores são invariavelmente os cursos de licenciatura e os de demanda mais baixa. São, em outras palavras, os cursos que detêm os mais altos percentuais de estudantes pobres, os mais altos percentuais de filhos de pais com menor nível de escolaridade, os mais altos percentuais de estudantes oriundos da escola pública e gratuita de ensino médio e que apresentam os menores percentuais de estudantes brancos.

Embora esses dados revelem que a graduação brasileira é majoritariamente composta por estudantes-trabalhadores, exceção feita aos onze cursos (Biomedicina, Agronomia, Fisioterapia, Nutrição, Engenharia (Grupo VIII), Terapia Educacional, Fonoaudiologia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Odontologia e Medicina), há que se fazer uma distinção entre o estudante que trabalha, mas não vive exclusivamente dos rendimentos de seu trabalho, e aquele que trabalha, se sustenta e participa do sustento de sua família. Trata-se de um expressivo grupo de estudantes que, por ter que lidar com o próprio sustento e com o da família, enfrenta maiores dificuldades para realizar seus estudos. O Gráfico 41 mostra o percentual médio de estudantes dos 43 cursos analisados nesta condição, ou seja, são estudantes que trabalham, se sustentam e contribuem com o sustento da família.

Percebe-se, pois, que, no primeiro ciclo do Enade, cerca de 29% dos estudantes se declaravam estudantes trabalhadores, que viviam do rendimento de seu trabalho e auxiliavam no sustento de suas famílias. Este percentual caiu para 25% no terceiro ciclo, representando, portanto, ao final do terceiro ciclo do Enade, ¼ dos estudantes de graduação do país.

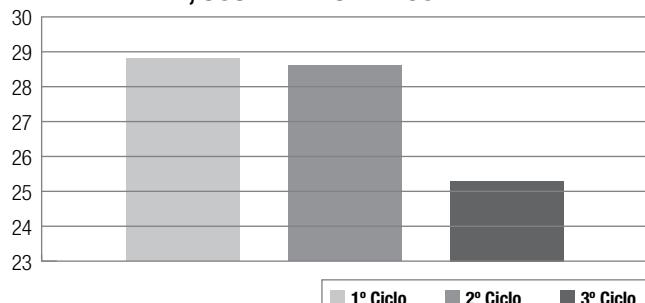
Quando se observa a condição deste estudante-trabalhador, curso a curso, percebe-se que ela está bem mais fortemente presente em alguns e quase ausente em outros. O Gráfico 42 é ilustrativo do que ocorre nos 43 cursos sob análise, tomando como referência os dados do terceiro ciclo do Enade.

GRÁFICO 40
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO QUE NÃO TRABALHAM
ENADE – 3º CICLO



Fonte: MEC/Inep.

GRÁFICO 41
ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO
TRABALHA, SUSTENTA-SE E AJUDA A FAMÍLIA

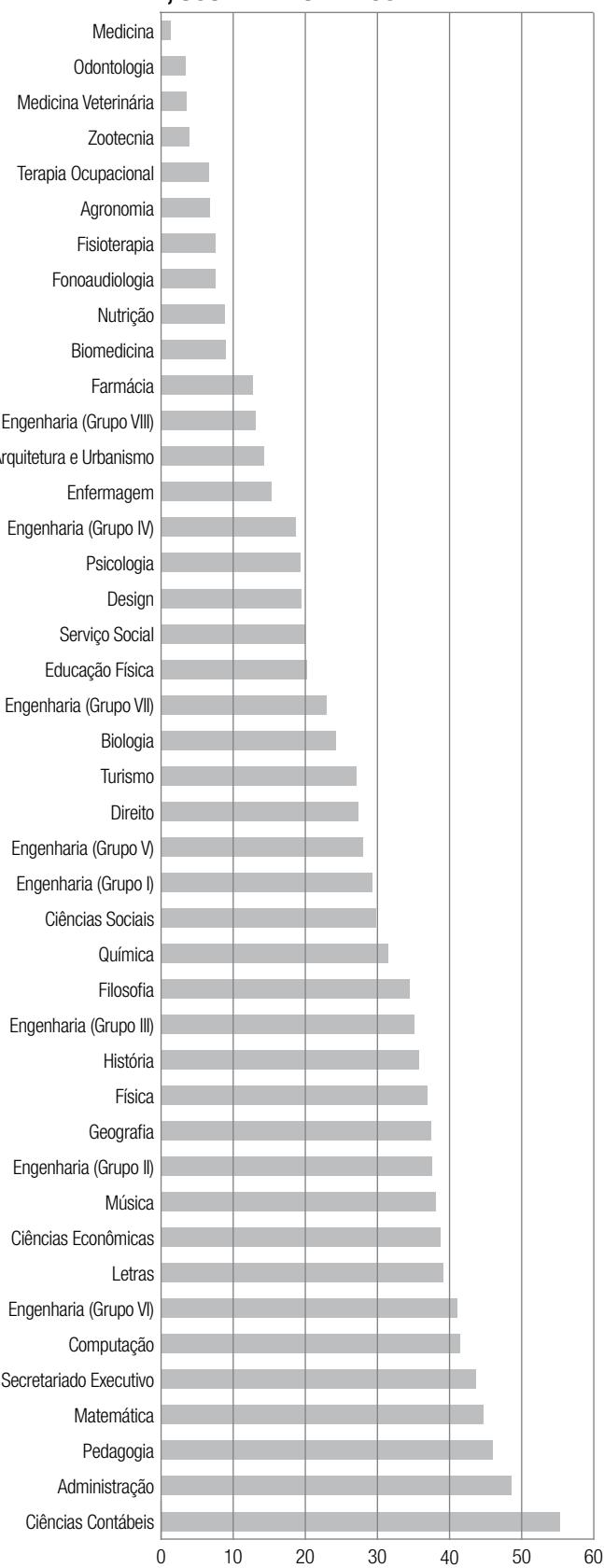


Fonte: MEC/Inep.

Os dados indicam que 22 dos 43 cursos têm estudantes-trabalhadores em percentuais acima da média de 25%. Em Ciências Contábeis, este percentual é de 55,3%; em Administração, 48,6%; em Pedagogia, 46,0%; em Matemática, 44,7%; e em Secretariado Executivo, 43,7%. Já no outro extremo, onde temos os menores percentuais de estudantes-trabalhadores, estão os cursos de Medicina (1,4%), Odontologia (3,4%), Medicina Veterinária (3,6%), Zootecnia (3,9%) e Terapia Ocupacional (6,6%). Percebe-se que dos dez cursos com o menor percentual de estudantes trabalhadores que se sustentam e ajudam a sustentar a família, nove pertencem à área da Saúde, entre eles cursos altamente competitivos como Medicina e Odontologia. Se, por um lado, o fato indica que estes cursos têm peculiaridades que exigem dedicação em tempo integral aos estudos, fica também evidente que este tipo de dedicação está em grande parte reservada a estudantes de mais alta renda e que, por isso mesmo, podem abdicar do trabalho remunerado para assegurarem o seu sustento. O fato vem demonstrar o quanto uma política adequada de bolsas e de assistência estudantil se faz necessária para permitir que estudantes de renda mais baixa possam assegurar a sua permanência nestes cursos.

Fica, portanto, evidenciado que o estudante-trabalhador está mais fortemente presente nos cursos de licenciatura e de baixa demanda, enquanto os estudantes que não trabalham estão mais presentes em cursos da área da Saúde, nos diversos grupos de cursos das Engenharias e cursos de alta demanda, cursos estes mais brancos, mais ricos, com menos estudantes da escola pública de ensino médio e com menos estudantes filhos de pais com baixo nível de escolaridade. Os dados confirmam, portanto, que os cinco conjuntos de variáveis que indicam os limites, as possibilidades, os avanços e eventuais recuos do processo de democratização da educação superior (renda familiar, origem escolar, cor, escolaridade dos pais e trabalho) guardam forte e inextricável correlação.

GRÁFICO 42
ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO
TRABALHA, SUSTENTA-SE E AJUDA A FAMÍLIA



Fonte: MEC/Inep.

4. OS DESAFIOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Apoiar o aumento da cooperação regional e a internacionalização cooperativa em matéria de ensino superior tem sido igualmente um importante chamamento da CMES. Nesse sentido, cabe lembrar que o Brasil vem adotando medidas importantes nos últimos anos. Entre as principais ações de internacionalização, poderíamos citar as seguintes:

1. Ciência sem Fronteiras;
2. Inglês/Idiomas sem Fronteiras;
3. Universidade para a Integração Luso-Africa-Brasileira (Unilab);
4. Universidade para a Integração Latinoamericana (Unila);
5. Prouni Internacional (programa de mobilidade para estudantes selecionados pelo Prouni);
6. Ponte Estratégica Brasil-África e ações nos países de língua oficial portuguesa;
7. Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa Estudante Convênio de Pós-graduação (PEC-PG);
8. Acreditação Regional de Cursos do Mercosul (Arcu-Sul);
9. Mobilidade Acadêmica Regional de Carreiras Acreditadas (Marca);
10. BRICS¹¹ University League;
11. BRICS Network University;
12. Programa de Intercâmbio Paulo Freire, em parceria com a Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI);
13. Plano de Desenvolvimento Universitário (PDU).

O Ciência sem Fronteiras, como o nome sugere, é um programa movido pela ideia de que a ciência, a tecnologia e a inovação são fundamentais para aumentar a competitividade brasileira. Neste sentido, o intercâmbio internacional e a mobilidade acadêmica são cruciais. Os objetivos do programa eram ambiciosos desde o início: ofertar, em quatro anos, até

101 mil bolsas de estudo para estudantes de graduação e pós-graduação estudarem no exterior. O Ciência sem Fronteiras também pretende atrair pesquisadores do exterior que queiram se estabelecer no Brasil ou estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no programa, criando oportunidades para os pesquisadores receberem formação especializada no exterior. Atualmente, a segunda fase do programa está sendo discutida em alto nível governamental, tendo em conta as restrições orçamentárias impostas pela atual crise econômica que o Brasil enfrenta. Embora o programa possa vir a sofrer cortes, sua continuidade tem sido repetidamente assegurada pelas autoridades do Ministério da Educação.

O Ciência sem Fronteiras tem tido um enorme impacto entre os jovens brasileiros, muitos deles ansiosos por uma experiência de vida acadêmica em outro país e em outra cultura. A sua ansiedade cresceu quando a língua estrangeira passou a se apresentar como um obstáculo. Muitos destes jovens tentaram evitar o obstáculo, escolhendo Portugal como seu santuário na Europa, mas descobriram que, infelizmente, não poderiam seguir seus sonhos de ingressar nas principais universidades do mundo, a menos que o seu nível de bilínguismo, especialmente em Inglês, melhorasse. Essa percepção levou o governo brasileiro a restringir as bolsas de estudo para Portugal e ao mesmo tempo criar um programa chamado Inglês sem Fronteiras – um programa orientado para a criação de oportunidades para estudantes brasileiros para testar a sua proficiência em Inglês, para estudar Inglês on-line e participar de cursos financiados pelo Ministério da Educação e oferecidos em universidades públicas. Este programa teve grande impacto e, nos anos seguintes, outros idiomas foram adicionados, de modo que o programa passou a ser chamado Idioma sem Fronteiras. Este novo esforço exigiu uma reestruturação significativa dentro da Secretaria de Educação Superior – reestruturação que ainda está em curso e que provavelmente irá significar a criação de um departamento específico dedicado às políticas linguísticas e à formação específica de professores de línguas estrangeiras no país.

Duas outras importantes iniciativas que marcaram a educação superior no Brasil nos últimos anos são a criação de duas novas universidades federais, ambas voltadas à internacionalização. A Unilab é uma universidade criada para promover a integração luso-afro-brasileira.

¹¹ BRICS é um acrônimo que se refere aos países membros fundadores (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) que juntos formam um grupo político de cooperação criado em 2009.

Metade de seus alunos são estudantes de língua portuguesa dos países africanos e metade são brasileiros. A universidade já está em operação e deve formar seus primeiros alunos em 2016. A Universidade de Integração Latino-Americana (Unila) foi criada com uma visão semelhante em mente, desta vez visando à aproximação do Brasil com os países vizinhos na América do Sul e com a América Latina como um todo. Em sintonia com a cooperação regional proposta pela Conferência Mundial da Unesco, a Unila é uma universidade federal bilíngue, com metade de seus estudantes de países latino-americanos e metade do Brasil. As aulas são ministradas por professores brasileiros e latino-americanos, em Português e Espanhol.

O Prouni também ganhou uma dimensão internacional. Alunos do Prouni, com altas pontuações no Enem, todos eles provenientes de famílias pobres e de escolas públicas, são selecionados para participar de um programa, em cooperação com uma universidade da Espanha, realizando os seus estudos de graduação no exterior, com total gratuidade. Até o presente momento, quarenta alunos têm se beneficiado do programa.

Várias ações nos países africanos de língua portuguesa têm sido realizadas, em especial pela Capes e pelo Inep, desde a criação de programas de mestrados e doutorados até grandes contribuições na organização da avaliação e das estatísticas educacionais em todos os níveis, mas especialmente no ensino superior. Estas políticas são parte da cooperação de iniciativa governamental ainda mais ampla, buscando consolidar a ponte político-cultural que une o Brasil à África.

Em nível de Mercosul, duas ações merecem ser mencionadas: a criação e a implementação do Arcu-sul ou Arcu-sur (um sistema de avaliação e acreditação de carreiras de graduação em universidades participantes do Mercosul) e o programa Marca (um programa de mobilidade acadêmica para estudantes em carreiras acreditadas). O Arcu-sul tem produzido até agora resultados importantes, especialmente reunindo as agências de acreditação regionais, propondo dimensões comuns de avaliação, indicadores e critérios, formação conjunta de avaliadores etc. O sucesso do Arcu-sul se espalhou e, atualmente, vários outros países têm apresentado propostas para dele participar. O que ainda não se conseguiu fazer na Região é criar um sistema automático de reconhecimento de títulos e diplomas, embora a questão tenha estado sempre no topo das agendas dos delegados do Mercosul. O Marca ainda está em seu início, mas as perspectivas são de crescimento, especialmente agora com as recentes medidas do Mercosul que prometem torná-lo parte de um grande sistema de mobilidade acadêmica regional. Com a provável criação, num futuro próximo, da Universidade Aberta do Mercosul, repetidamente proposta pelo Brasil,

as redes de mobilidade e de investigação acadêmica deverão ganhar novo impulso.

Outra iniciativa recente, que teve o apoio do Brasil, é o Programa de Intercâmbio Paulo Freire, proposto pela Organização dos Estados Ibero-Americanos. Presidida pelo ex-secretário brasileiro de educação superior, Paulo Speller, o programa, quando em operação, vai promover o intercâmbio de estudantes das carreiras docentes de países ibero-americanos. No Brasil, as dez primeiras universidades que participarão do programa piloto já foram selecionadas.

O PEC-G é um dos programas de internacionalização mais antigos no âmbito do MEC e do Ministério das Relações Exteriores, do qual participam 55 países. Dele já participaram mais de 20 mil estudantes nestes seus cinquenta anos de existência. Para 2016 foram ofertadas mais de três mil vagas em universidades públicas e privadas do Brasil. Trata-se de um programa de internacionalização solidária, sem reciprocidade esperada, em que o Brasil oferece vagas, principalmente em universidades públicas e gratuitas, para que o estudante (a grande maioria originária de países africanos de língua portuguesa e da América Latina) possa cursar gratuitamente toda a graduação no país. Em situações de comprovada carência do estudante, o MEC tem pago adicionalmente bolsa aos estudantes, em seu Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes).

Por último, mas não menos importante, a Universidade em Rede dos BRICS (BRICS NU) – uma iniciativa da Rússia – e a Liga de Universidades dos BRICS (BRICS University League) – uma iniciativa chinesa. O Brasil, a exemplo dos demais países dos BRICS, apoiou ambas as iniciativas, com o entendimento de que elas são projetos que se complementam.

O Ministério da Educação do Brasil tem participado com muito entusiasmo no projeto da BRICS NU e está ansioso para a sua execução nos termos propostos pelo Memorando de Entendimento, assinado pelos Ministros da Educação em Moscou em 18 de novembro de 2015. Atualmente, o Brasil está em processo de seleção dos programas de pós-graduação e das instituições que participarão do projeto. A BRICS NU é considerada pelos países dos BRICS como um esforço que visa ao desenvolvimento de programas essenciais estratégicos conjuntos de ensino, projetos de pesquisa e de trabalho colaborativo por professores e cientistas da mais alta qualidade para o benefício das economias dos Estados membros.

Estes esforços de internacionalização estão ganhando especial consistência no Plano de Desenvolvimento Universitário (PDU), ainda em construção, em um esforço conjunto das universidades públicas federais e do Ministério da Educação. O PDU brasileiro será definido em seis dimensões principais:

1. internacionalização;
2. inovação tecnológica;
3. desenvolvimento regional;
4. desenvolvimento nacional;
5. formação do professor; e
6. educação a distância.

Como se pode notar, a internacionalização lidera a lista de dimensões e certamente vai se tornar a principal área de preocupação do novo Plano de Desenvolvimento Universitário. No que diz respeito à internacionalização, o Plano opera basicamente com dois conceitos, ou seja, parcerias internacionais e de criação de ambiente internacional no *campus*.

No que diz respeito a parcerias internacionais, o entendimento é que uma cooperação duradoura com os pares acadêmicos de outros países vai resultar em uma inserção dos grupos de pesquisa das instituições participantes em um sistema mundial de geração de conhecimento.

Ao mesmo tempo, a criação de *campi* com ambiente internacional adequado não só irá tornar a presença de professores e alunos estrangeiros no *campus* esperada, mas desejável, trazendo ao *campus* uma componente internacional importante para a formação acadêmica.

As parcerias internacionais serão mensuradas, entre outras coisas, pelo número de artigos indexados na *Web of Science*, *Scopus* ou em revistas classificadas pela Capes como Qualis A (principais revistas do Brasil com inserção internacional), com pelo menos um dos autores filiados à instituição e pelo menos um autor filiado a uma instituição estrangeira.

O ambiente internacional, por outro lado, vai ser avaliado, entre outros indicadores, pelo número de professores da instituição que fizeram visitas (Pós-Doutorado, formação em serviço, Programa Sandwich de doutorado, congressos, visitas técnicas etc.) a instituições estrangeiras, com duração total de pelo menos 180 dias nos últimos cinco anos; número de professores visitantes estrangeiros contratados que participaram de atividades acadêmicas voltadas para os cursos de graduação e pós-graduação da instituição; número de disciplinas da instituição, que geram créditos aos alunos, que são oferecidos em língua estrangeira, Inglês ou outros idiomas, em cursos de graduação ou pós-graduação.

A conclusão do PDU ainda é um grande desafio, especialmente porque tem que ser construído em um país que precisa atender às demandas do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem expansão e inclusão como seus principais princípios inarredáveis. A internacionalização, portanto, terá de ser buscada juntamente com outras metas exigentes,

metas hercúleas, como, por exemplo, aumentar a taxa de escolarização, promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, treinar um grande número de professores para o ensino básico em quase todas as áreas do conhecimento, aumentar os salários dos professores, criar oportunidades de educação continuada para professores, expandir as matrículas do ensino médio, ampliar o atendimento pré-escolar etc.. Em outras palavras, a internacionalização terá que ser buscada não como um contraponto, mas como um complemento a todas as demandas educacionais hoje postas, da creche à graduação e à pós-graduação, pesquisa, desenvolvimento nacional e regional.

Na guerra de priorizações que acompanharam a construção do PNE, estes são os requisitos acadêmicos para participar do avanço internacional do conhecimento. Eles andam de mãos dadas com a visão transmitida no Plano Nacional de Educação 2001, ou seja, que “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente, sem um forte sistema de ensino superior”. Esta visão foi reforçada pelo PNE 2014 e as estratégias de internacionalização tornaram-se parte de metas específicas e agora fazem, portanto, parte da lei do país.

A Meta 12 do PNE, por exemplo, propõe:

(...) elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

A Estratégia 12.12 da Meta 12 propõe:

(...) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

Em outras palavras, a Meta 12 destina-se à expansão das matrículas, mas não necessariamente como uma ação institucional isolada. Programas de mobilidade de estudantes e professores terão de ser consolidados e ampliados, em níveis nacional e internacional. Agora já não é um simples desejo; é lei!

Da mesma forma, a Meta 13 do PNE refere-se à melhoria da qualidade do ensino superior. Ela propõe:

(...) elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Uma de suas estratégias (Estratégia 13.7) propõe:

(...) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A percepção é de que, para aumentar a qualidade acadêmica das instituições de educação superior, são necessários professores e pesquisadores altamente qualificados, o que demanda um corpo docente mais bem titulado e preparado. Pelo menos 75% do corpo docente deverão ter pós-graduação até 2024. Isso enfatiza a importância da cooperação regional interinstitucional para a formação de mestres e doutores. A Universidade Aberta do Mercosul poderia, por exemplo, tornar-se um projeto apoiado por esta estratégia e poderia funcionar como uma base sólida para as redes de ensino superior propostas no PNE.

Também vale a pena mencionar a Meta 14 do PNE, que se refere ao aumento de matrículas nos programas de mestrado e doutorado. A Meta 14 propõe:

(...) elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Uma de suas estratégias correspondentes (Estratégia 14.9) propõe:

(...) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa.

Em outras palavras, além dos esforços nacionais em curso para formar mestres e doutores, na velocidade apropriada, o Brasil terá de promover novas ações voltadas à internacionalização do trabalho da pós-graduação. Iniciativas como a da recém-criada Universidade em Rede dos BRICS (BRICS NU) e o da Liga de Universidades dos BRICS demonstram estar em perfeita sintonia com a Estratégia 14.9 do PNE brasileiro. Elas também estão em sintonia com as Estratégias 14.10 e 14.13 da Meta 14, que propõe:

(a) “promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão” e (b) “aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior – IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs”.

O que torna essas metas e estratégias particularmente significativas é que, com a sua inclusão no plano decenal, o PNE, elas levaram o simples desejo dos formuladores da política educacional brasileira para um nível em que os planos, programas e projetos de internacionalização de universidades brasileiras tornaram-se uma necessidade, uma exigência legal que visa promover uma missão considerada estratégica para a construção de uma nação que é avançada no campo das ciências e das artes, soberana, democrática, inclusiva e que está a serviço da emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Até que ponto este sonho se tornará uma realidade observável o tempo dirá, mas parece não haver dúvida de que as medidas tomadas e as ações desenvolvidas, especialmente durante a última década, criaram garantias sem precedentes para o sucesso da internacionalização das universidades brasileiras. Parece evidente também que esta atuação cooperativa, tanto nos BRICS quanto no Mercosul, ou internacionalmente em geral, promovendo a geração de conhecimento e a formação constante de recursos humanos altamente qualificados, associado a condições de trabalho e investimento nas universidades públicas, é mais uma excelente forma de evitar a tão temida fuga de cérebros.

Com relação a isto, é importante observar o que diz Reinaldo Guimarães: “Parece ocioso debater, em abstrato, se a migração de pesquisadores brasileiros para o exterior é ou não, hoje em dia, significativa. Certamente, entre nós não se observa a sangria vivida por muitos países do Terceiro Mundo, como a vizinha Argentina ou como alguns países da África e do Extremo Oriente (Tailândia, por exemplo). E é certo também que, de acordo com nossos números, perdemos para o exterior apenas 5,3 em cada 100 novos pesquisadores doutores

colocados no mercado entre 1993 e 1999.” Vinte anos antes, Simon Schwartzman havia chegado à conclusão semelhante. Em suma, se mantivermos a política de valorização da carreira dos docentes das universidades públicas, os investimentos que garantem boas condições de trabalho, e se promovermos a internacionalização agressiva de nossas universidades, as salvaguardas para minimizar a fuga de cérebros estarão criadas e os mesmos poderão ser colocados a serviço do desenvolvimento do país.

5. OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS

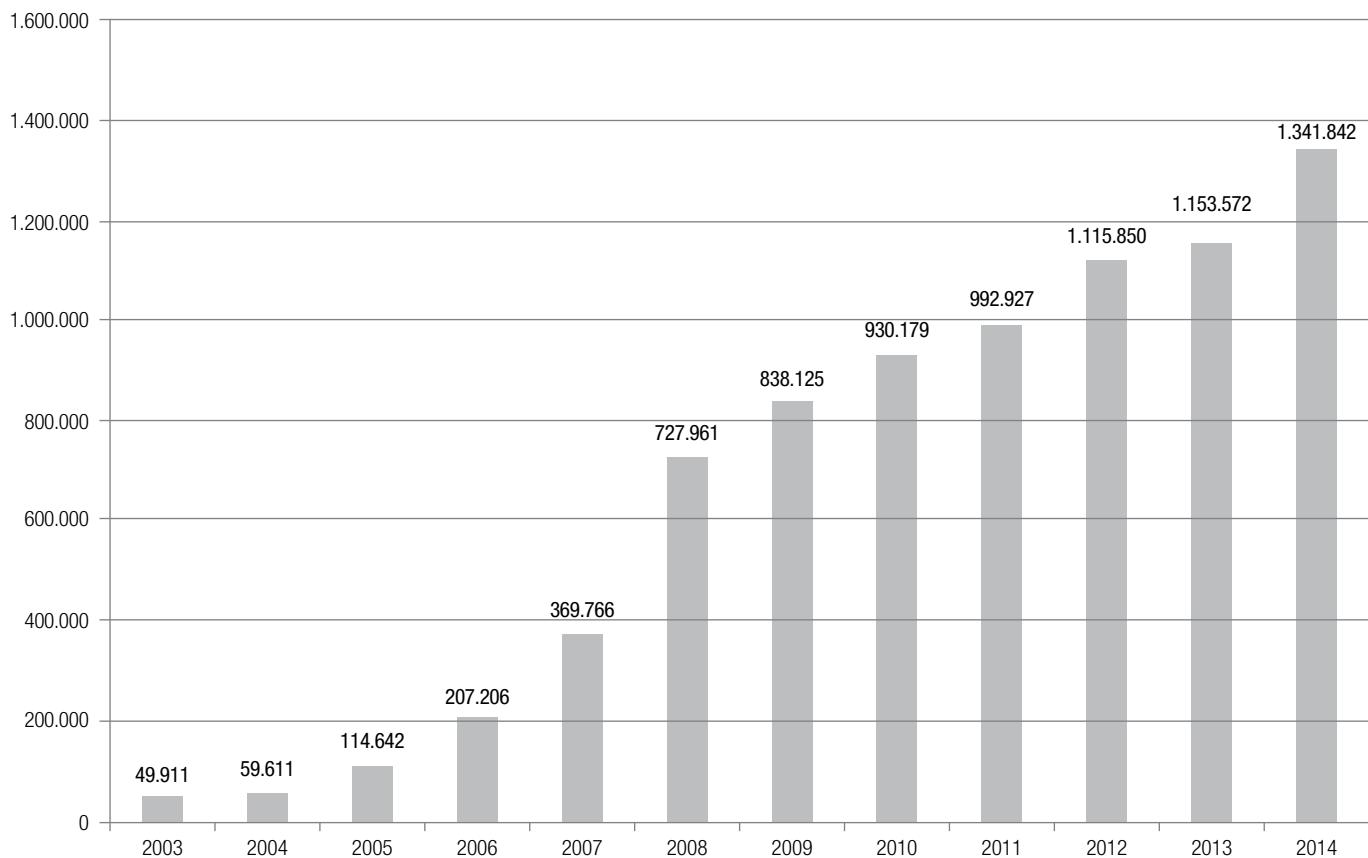
Com abem ainda algumas observações sobre a utilização no meio educacional, em especial na educação superior brasileira, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tendo em vista que esta faz parte do chamamento da CMES: apoiar uma maior integração das TIC e fomentar a aprendizagem aberta e a distância, com o objetivo de atender ao aumento da demanda por educação superior.

Ao analisarmos o cenário brasileiro com relação a este item, percebemos, de pronto, que o crescimento da educação a distância no Brasil tem sido exponencial nos últimos anos. Ver Gráfico 43.

O que se observa é que as matrículas cresceram, em dez anos, de menos de 50 mil para mais de um milhão e trezentas mil, passando a representar cerca de 18% do total das matrículas da graduação.

O grande e acelerado crescimento desta modalidade passa a ter forte impacto sobre a educação superior como um todo, impondo-se como prioridade na agenda do dia a dia dos agentes educacionais em todos os níveis, do Conselho Nacional de Educação ao Ministério da Educação, aos Conselhos de Ensino e Pesquisa das Instituições. O fato é que a nova modalidade passa a exigir com muita ênfase marcos regulatórios

GRÁFICO 43
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EAD NA GRADUAÇÃO



Fonte: MEC/Inep.

mais detalhados, específicos e apropriados e instrumentos de avaliação com dimensões, critérios e indicadores de qualidade próprios. O grande temor subjacente às críticas a esta agressiva liberalização da educação a distância no Brasil é que ela terá forte impacto sobre a qualidade do ensino. Embora, em geral, se reconheçam os benefícios da democratização trazidos pela modalidade EAD, suspeita-se que o modelo ainda tenha sido inadequadamente testado e não mereça a confiança que nele está sendo depositada.

Trata-se de alertas importantes pela preocupação que têm com a qualidade do ensino. Na verdade, no entanto, a qualidade não está associada à modalidade presencial ou a distância. Críticas idênticas podem ser e são frequentemente feitas a cursos 100% presenciais. Também não é certo afirmar que o modelo é novo e pouco testado. É claro que as tecnologias se aperfeiçoam a cada dia, mas a modalidade a distância não é há muito uma novidade no mundo. Por isso mesmo, é impressionante observar que, apesar das inúmeras experiências bem-sucedidas em outros países, o ensino a distância continua sob fogo cruzado, no Brasil, sempre com o argumento de que vai piorar a qualidade. Alguns até reconhecem o seu efeito democratizante, mas temem que a modalidade traga ainda mais dificuldades a um sistema educacional com problemas suficientes.

Os dados dos Enades, no entanto, ano após ano, mostram que este temor é injustificado: os estudantes da educação a distância, ao contrário do que se imagina, têm desempenho médio idêntico e, em alguns casos, superior aos da educação presencial.

A cada dia fica mais evidente que a educação a distância, pelas novas metodologias e técnicas didático-pedagógicas à sua disposição, com o advento das novas tecnologias, da comunicabilidade móvel, facilita a apropriação dos conteúdos que devem ser estudados nas várias áreas do conhecimento. Fica também evidente que a EAD influencia positivamente, de modo marcante, a modalidade presencial, racionalizando a organização dos currículos, disponibilizando novas formas de apresentação de conteúdos, desenvolvendo novas técnicas de motivação da aprendizagem.

Se a educação a distância brasileira seguir, por exemplo, a trilha da Open University, como os dados dos Enades parecem sugerir, não deverá tardar o dia em que a EAD brasileira conquistará a credibilidade de que desfrutam as boas instituições do país. Teremos então dado uma resposta contundente à exclusão e mais um passo decisivo rumo ao que todos desejamos: combinar a qualidade acadêmica com a democratização do acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica, portanto, salvo melhor juízo, evidente que o Brasil tem respondido, em geral, positivamente ao chamamento à ação da última Conferência Mundial sobre Ensino Superior da Unesco (CMES). A expansão da educação superior vem se consolidando e, com as metas do novo PNE, promete continuar em ritmo acelerado pelo menos até 2024, quando teremos consolidado, para usar a expressão de Martin Trow, um sistema de acesso de massas. Mais do que isso, com as políticas de ação afirmativa e os programas de financiamento, a expansão passa a ser complementada pela inclusão, abrindo importantes oportunidades para jovens do interior, pobres, afrodescendentes, indígenas, filhos de pais sem escolaridade superior e estudantes oriundos da escola pública. Trata-se de um processo revolucionário que está em marcha e que, se no presente altera o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, no futuro, naturalizará a demanda por educação superior para contingentes mais expressivos da sociedade brasileira, colocando as energias criativas derivadas deste processo a serviço do desenvolvimento do país. A expansão pura e simples está consolidada; o processo de inclusão ainda tem um caminho importante para trilhar e 2016 será um ano decisivo para verificar se o cumprimento da Lei de Cotas foi efetivo, como dados preliminares parecem sugerir, em todos os cursos das universidades federais, e se há ainda possibilidade para avançar e se aproximar dos percentuais da escola pública de ensino médio e da composição racial brasileira. A consolidação dos programas de inclusão, no entanto, dependerá fundamentalmente do comprometimento do governo federal, do Congresso Nacional, dos governos estaduais e municipais, das instituições de educação superior e da sociedade civil organizada como um todo para com as vinte metas do PNE. Este comprometimento deve se dar concomitantemente em, pelo menos, três grandes frentes: (1) na frente financeira, buscando assegurar, necessariamente, a alocação dos recursos previstos na Meta 20,¹² com forte investimento público em educação pública; (2) na frente acadêmica, para garantir

que a inclusão possa se dar com a mais alta qualidade; e (3) na frente política, para assegurar que agendas conservadoras e retrógradas, inimigas da diversidade e da inclusão, se instalem nas escolas e universidades e ganhem corpo no Congresso Nacional, pondo em risco as importantes conquistas sociais e educacionais do Brasil na última década.

Ainda vivemos um forte desequilíbrio entre o setor público e o privado no tocante ao número de matrículas. O PNE buscou construir as salvaguardas para que o processo de privatização, com a força inercial hoje instalada, não avance para além de 60% das novas vagas. A parceria público-privada hoje instalada com o Prouni e o Fies acaba de ser redesenhada e tudo indica que teremos um controle de qualidade mais eficaz, com uma aplicação mais direcionada dos recursos públicos, colocando em primeiro plano as prioridades do Estado brasileiro e não as de grupos de empresários do ensino.

O processo de expansão e de democratização de acesso à educação superior, combinado à possibilidade de mobilidade de estudantes pobres, em especial graças ao Sisu, nos coloca diante de um novo e importante desafio: melhorar as condições de permanência dos estudantes. Neste sentido, cabe lembrar que o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) tem se tornado um dos principais instrumentos garantidores desta permanência nas instituições federais. O seu crescimento em oito anos foi de menos de 100 milhões em 2008 para mais de 1 bilhão de 2016. A este programa de assistência estudantil se somam outros, entre eles o de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais e estudantes extremamente carentes do Prouni, e de um grande número de outros tipos de bolsas acadêmicas – e.g., Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Bolsas do Programa de Educação Tutorial (PET) etc. – e de mérito estudantil, que também beneficiam estudantes carentes. Estimativas mostram que, em 2017, a se manter a tendência crescente de presença de estudantes carentes nas universidades federais, o PNAES necessitará de, pelo menos, 1,5 bilhão de reais e o bolsa permanência de outros 300 milhões para assegurar a tranquilidade da crescente comunidade de estudantes pobres que chegam ao campus. Além disso, há que se trabalhar urgentemente em programas de acompanhamento acadêmico, pois muitos estudantes de universidades federais ingressam hoje com nota inferior aos

¹² Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

450 pontos exigidos dos estudantes do Prouni e do Fies, o que evidentemente cria dificuldades acadêmicas adicionais.

O país também deverá nos próximos anos enfrentar a árdua tarefa de superar o desequilíbrio de oferta na graduação, desenvolvendo políticas de incentivo à abertura de cursos vinculados a programas de Estado e que busquem inspiração ao mesmo tempo na imagem de futuro para o país e nas necessidades atuais mais prementes e nas dos próximos anos. Nas licenciaturas, o desafio está em dar apoio contundente e decisivo às áreas mais carentes; nas engenharias, na agro-nomia, aquicultura e outras áreas, uma atenção compatível com as necessidades do desenvolvimento de um país entre as mais importantes economias do planeta.

A expansão da educação superior, nos níveis preconizados pelo PNE, só será possível com uma efetiva valorização e expansão do ensino médio brasileiro. Só um pacto federativo, buscando um redesenho do currículo escolar, a valorização do espaço escolar, criando condições razoáveis de permanência em tempo integral para professores e jovens, poderá viabilizar a taxa líquida de 85% prevista no PNE para o ensino médio. Sem estas ações, assumidas de forma conjunta por estados e governo federal, o ensino médio permanecerá pequeno e a educação superior sem chances de se expandir.

Por tudo isso, torna-se *conditio sine qua non* construir e implementar, imediatamente, um PDU capaz de dar conta das grandes demandas postas pelas ambiciosas metas do novo PNE, entre elas acelerar o incremento da taxa de escolarização na educação superior, as demandas de formação em nível de graduação e pós-graduação, a produção de pesquisa, o desenvolvimento nacional e regional, os desafios internacionais de participação no avanço do conhecimento. Esta construção precisa, para que não se torne um projeto sem respaldo, da participação decisiva da Andifes, dos Fóruns de Pró-reitores, do MEC, de outros agentes importantes da educação superior pública e, evidentemente, da Presidência da República.

Estas e outras ações pertinentes serão fundamentais para que não tenhamos de abrir mão do sonho de chegarmos o mais rapidamente possível a 33% dos jovens de 18 a 24 anos na educação superior e 85% dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio e para que possamos consolidar o Sinaes e garantir que as nossas instituições de educação superior possam participar com qualidade do presente esforço pela internacionalização, contribuindo para o avanço da arte e da ciência, colocando-as a serviço da melhoria da qualidade da vida de toda a população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL/MEC. Constituição da República Federativa do Brasil (1988), com as alterações das Emendas Constitucionais de nº 1 a nº 62.
- _____. Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).
- _____. Lei nº 10.172, de 10/1/2001 (institui o Plano Nacional de Educação).
- _____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Brasília: INEP, 2003.
- _____. Lei nº 11.096, de 13/1/2005 (institui o Programa Universidade para Todos – Prouni).
- _____. Decreto nº 6.096, de 24/4/2007 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – Reuni).
- _____. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília: MEC, 2007.
- _____. Lei nº 11.502, de 11/7/2007 (modifica as competências e a estrutura organizacional da Capes).
- _____. Decreto nº 6.094, de 24/4/2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação).
- _____. Decreto nº 6.095 de 24/4/2007 (cria os Institutos Federais de Educação Tecnológica).
- _____. Lei nº 12.202, de 14/1/2010 (altera o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, definido na Lei nº 10.260, de 12/7/2001).
- _____. Lei nº 12.711, de 29/8/2012 (Lei de Cotas: dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio).
- _____. Decreto nº 7.824, de 11/10/2012 (regulamenta a Lei nº 12.711/2012).
- _____. Lei nº 13.005, de 25/6/2014 (Plano Nacional de Educação, 2014-2024).
- GUIMARÃES, Reinaldo. A diáspora: um estudo exploratório sobre o deslocamento geográfico de pesquisadores brasileiros na década de 90. In: *Revista de Ciências Sociais*, v.45, n.4, Rio de Janeiro, 2002, p.705-750.
- INEP/MEC. *Sinopses estatísticas da educação superior*. Brasília: INEP, 1991-2011.
- RISTOFF, Dilvo. O perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). In: *Cadernos do GEA*, n.4, jul./dez. 2013.
- _____. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. In: *Cadernos do GEA*, n.3, jan./jun. 2013.
- _____. *Construindo outra educação*. Florianópolis: Insular, 2011.
- _____; GIOLO, Jaime. (Orgs.) *Educação superior brasileira – 1991-2004*. Brasília: INEP, 2006.
- _____. *Universidade em foco. Reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: *Educação & Sociedade*, v. 28, n.100. Campinas, out. 2007, p.1.231-1.255.
- SEGRERA, Francisco L. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. In: *Avaliação*, v.13, n.2. Sorocaba: jun. 2008, p.267-291.
- _____. *Higher Education in Latin America and the Caribbean 2008*. Caracas: Unesco, 2009.
- TROW, Martin. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/>>.
- UNESCO. *Tendências da educação superior para o século XXI*. Brasília: Unesco/CRUB, 1999.
- _____. *Declaração da Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. Paris: Unesco, 2009.
- _____. *Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe*. Cartagena da Índias: lesalc, 2008.

GRUPO ESTARATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Coleção Estudos Afirmativos



Rede de Saberes

Políticas de
Ação Afirmativa
no Ensino Superior
para Indígenas
no Mato Grosso do Sul

Antonio H. Aguilera Urquiza
Adir Casaro Nascimento

Coleção Estudos Afirmativos



Ação Afirmativa, Reserva de Vagas e Cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)

Elielma Ayres Machado

Coleção Estudos Afirmativos



A Experiência Pioneira do IFRN com Reserva de Vagas em Seus Processos Seletivos

Nadir Arruda Skeete

Coleção Estudos Afirmativos



Políticas Afirmativas no Ensino Superior: a Experiência da UFRB

Ronaldo Crispim Sena Barros

Coleção Estudos Afirmativos



Os reflexos de Durban em Ouro Preto e sua repercussão na UFOP

Adilson Pereira dos Santos

Coleção Estudos Afirmativos, v.5



Caminhadas dez anos depois Relatos de universitários de origem popular

Leonor Franco de Araujo (Org.)

Coleção Estudos Afirmativos, v.6



Ações afirmativas A trajetória do IFRS como instituição inclusiva

Andréa Poletto Sonza
Bruna Poletto Salton
Jair Adriano Strapazzon
(Orgs.)

Coleção Estudos Afirmativos, v.7



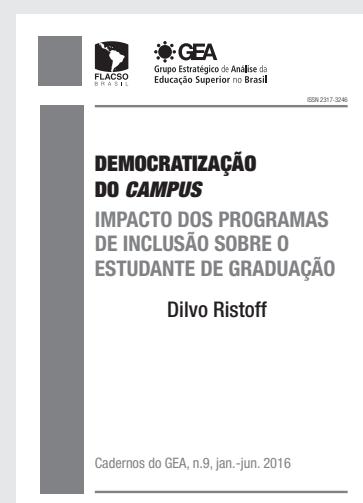
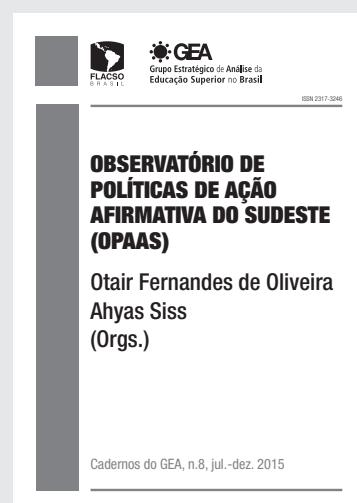
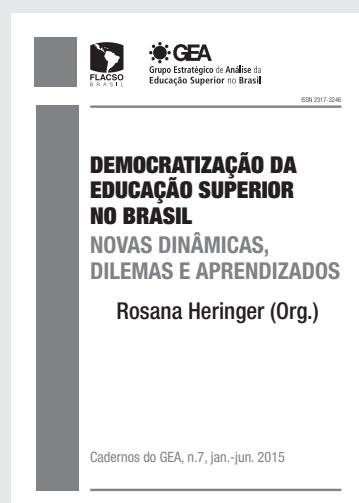
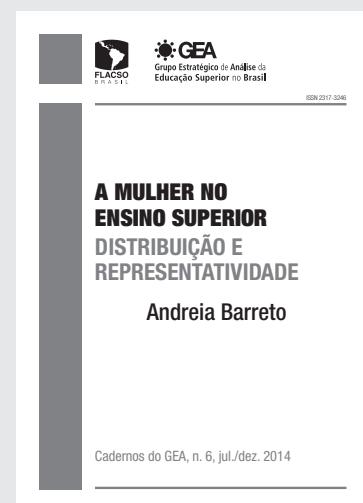
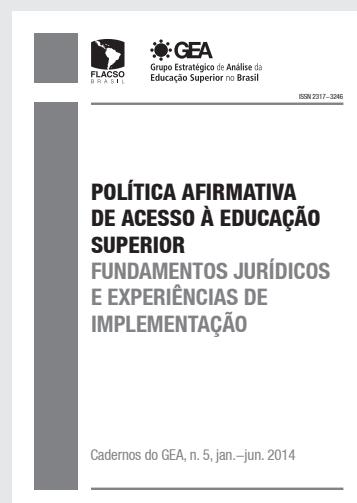
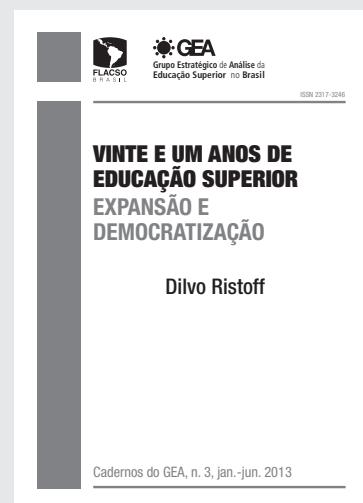
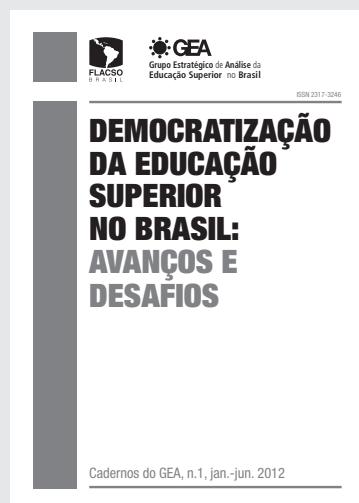
Universidade para indígenas A experiência do Paraná

Wagner Roberto do Amaral
Letícia Fraga
Isabel Cristina Rodrigues
(Orgs.)

Coleção Estudos Afirmativos, v.8

GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UEPJ)

Cadernos do GEA



DILVO RISTOFF

Professor dos programas de Mestrado em Gestão e Administração Universitária e de Métodos e Gestão em Avaliação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Autor dos livros: *Construindo Outra Educação* (2011), *John Updike's Rabbit at Rest: Appropriating History* (2008), *Neorealismo e a Crise da Representação* (2003), *Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior* (1999), *Updike's America* (1988), entre outros. Foi Presidente do Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), Diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Diretor de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Diretor de Políticas e Programas de Graduação do MEC e Presidente da Comissão de Implantação e primeiro Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Foi um dos fundadores e atualmente é Editor Adjunto da *Revista Avaliação*.



Grupo Estratégico de Análise da
Educação Superior no Brasil

