

Matheus Faleiros Silva

**Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional:
Uma Análise Comparativa do Efeito dos Modelos Clássicos e
Vocacionais sobre o *Status* Ocupacional de seus Egressos**

**Belo Horizonte, MG
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG
2011**

Matheus Faleiros Silva

**Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional:
Uma Análise Comparativa do Efeito dos Modelos Clássicos e
Vocacionais sobre o *Status* Ocupacional de seus Egressos**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da Universidade
Federal de Minas Gerais, como
requisito parcial à obtenção do
Título de Mestre em Sociologia

Orientador: Prof. Dr. Antônio
Augusto Pereira Prates

**Belo Horizonte, MG
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG
2011**

Matheus Faleiros Silva

**Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional:
Uma Análise Comparativa do Efeito dos Modelos Clássicos e
Vocacionais sobre o *Status* Ocupacional de seus Egressos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Sociologia.

Orientador:

Prof. Dr. Antônio Augusto Pereira Prates

Aprovada em 20 de Junho de 2011.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Augusto Pereira Prates
Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH)
Orientador

Dr. Ana Cristina Murta Collares
Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR)

Prof. Dr. Elaine Meire Vilela
Universidade Federal de Minas Gerais (FAFICH)

Belo Horizonte, MG
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG
2011

Dedico à minha avó, Aparecida Bernardes de Carvalho (em memória), que veio a falecer no meio desse trabalho, deixando muitas saudades.

“Aquele que põe todo o coração em sua obra, e tão somente nela, eleva-se à altura e à dignidade da causa que deseja servir”.

Max Weber (1864-1920)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e ao Departamento de Sociologia e Antropologia pela oportunidade do curso. Ao Professor Antônio Augusto Prates pela orientação desde a graduação, pela oportunidade de trabalhar, aprender e conviver de perto, o que contribuiu imensamente para minha formação. Agradeço aos professores Jorge Alexandre Neves, Danielle Fernandes, Elaine Vilela e Nigel Brooke pela oportunidade de trabalhar em suas pesquisas, e dessa forma, manter-me no período de realização do mestrado. Também agradeço a todos aqueles que trabalharam e conviveram comigo no período de realização dessas pesquisas, que certamente foram ‘trabalhosas’, mas prazerosas.

Agradeço também aos amigos Túlio, Luciana, Mel, Zakia, Fred, Antônio, Alexandre, Tiago, Diego, Barba, Luciano e outros que acompanharam todo esse processo, e me apoiaram e incentivaram nos momentos de descobertas, angústias, desse trabalho e das ‘coisas’ da vida. Agradeço aos amigos do Coral da Fale, pelos momentos de alegria e satisfação, que muito me ajudaram nessa minha vida belo-horizontina.

Aos amigos de toda a vida: Adriano, Daniel, Filipe, Flávio, Sara, Zé; fundamentais nessa caminhada que começou há alguns anos em Cássia. Agradeço à Barbara pelo carinho, apoio e compreensão nesses meus tempos de mestrado. Agradeço a todos os meus familiares, tios, tias, primos, primas, cunhado que contribuíram de forma variada para que eu finalizasse esse trabalho, especialmente, nos momentos de descontração e incentivo.

Agradeço aos meus avós: Vô Célio, Vó Cida, Vovó Aparecida (em memória), Vô João Márcio, que muito me ensinaram com palavras e seus exemplos de vida. Agradeço à minha irmã Cíntia, pelo apoio, pelos bons momentos vividos e pelo carinho ao longo da vida. Agradeço, finalmente, aos meus pais, Manoel e Cecília, por todo o amor e confiança que me devotaram, certamente não chegaria aqui sem esse apoio; e à Deus e à Santa Rita de Cássia.

A todos vocês, e, demais não mencionados, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O Ensino Superior no mundo, historicamente, notabilizou-se por sua associação com a formação de elites. Com pressões variadas para a abertura e democratização desse nível educacional, houve um fenômeno de expansão do setor no mundo. Contudo a massificação do ensino superior não escapou de uma estratificação no interior dos sistemas de educação terciária. Para atender as demandas de democratização e abertura, foram criadas alternativas, como a privatização e a diversificação, que foram o canal de acesso para as classes sociais mais baixas. Mantiveram-se certos privilégios no Ensino Superior Tradicional para determinados grupos sociais, o que se verificaria também no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Nesse sentido, procurou-se no presente trabalho analisar o prestígio ocupacional pelo tipo de formação que o indivíduo teve. Comparou-se a formação tradicional, voltada para a formação de elites, a cargo das universidades públicas no Brasil; e aquela dos sistemas de expansão: instituições privadas e tecnológicas, em relação ao seu impacto na posição ocupada posteriormente pelo indivíduo no mercado de trabalho. Os dados utilizados para a análise foram da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) de 2007, que teve o suplemento de Educação Profissional.

Palavras-chave: Expansão do Ensino Superior; Diversificação Institucional; Estratificação do Ensino Superior; Prestígio Ocupacional.

ABSTRACT

Historically, higher education in the world was notable for his association with the formation of elites. There was a phenomenon of expansion of higher education in the world with various pressures for opening and democratization of this educational sector. However, the massification of higher education has not escaped to the stratification within the tertiary education systems. The demands of democratization were answered with the creation of alternatives, such as privatization and diversification, which were the access channel to the lower social classes. They kept certain privileges in Traditional Higher Education for certain social groups, which would occur also in the labor market after graduation. The present study tried to analyze the occupational prestige by the type of training that the individual had. It was compared the traditional training, focused on the training of elites at the expense of public universities in Brazil; and that the expansion systems, private institutions and technological, in relation to its impact on the position later occupied by the individual in the labor market. The data used for the analysis was “Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios” (PNAD) of 2007, that it was the only series with the supplement of Vocational Education.

Key words: Expansion of Higher Education, Institutional Diversification; Stratification of Higher Education; Occupational Prestige.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	2
LISTA DE GRÁFICOS.....	3
LISTA DE FIGURAS.....	3
1. INTRODUÇÃO.....	5
2. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	9
2.1. Expansão do Ensino Superior: causas e conseqüências.....	11
2.2. Abordagens Meritocrática, Industrialista, da Reprodução, Credencialista....	14
2.3. Credencialismo e o Contexto Brasileiro.....	17
2.4. Desigualdades de acesso em debate.....	19
3. DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO E SUA RELAÇÃO COM A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO.....	22
3.1. Lógica Organizacional do Produto Educação.....	22
3.2. Expansão e Diferenciação Institucional como fenômeno mundial.....	26
3.3. Community Colleges como modelo de expansão.....	35
3.4. Expansão e Diversificação de Modelos na Europa.....	38
3.5. O contexto latino-americano.....	46
3.6. Expansão e Diferenciação Institucional – o cenário brasileiro.....	52
3.7. Ensino Tecnológico no Brasil.....	66
4. METODOLOGIA.....	74
5. DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	75
5.1. Tradicional Público.....	79
5.2. Tradicional Privado.....	81
5.1. Tecnológico Público.....	84
5.2. Tecnológico Privado.....	87
6. MODELOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91
6.1. Variável dependente.....	91
6.2. Variáveis teste.....	92
6.3. Variáveis de controle.....	93
6.4. Modelos de Regressão.....	94
6.5. Modelo 1: Modelo mais geral tomando o ensino público como referência em relação a todos os outros.....	95
6.6. Modelo 2: Somente casos de ensino tradicional para a ver as diferenças de status entre público e privado.....	97
6.7. Modelo 3: Somente casos de ensino público tradicional e tecnológico para a ver as diferenças de status entre o perfil mais acadêmico e o mais vocacional.....	99
6.8. Modelo 4: Somente casos de ensino tecnológico para a ver as diferenças de status entre público e privado.....	101
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXO I - Cruzamentos dos Índices de Status pelos Tipos de Ensino Superior.....	112

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1: Distribuição da variável Sexo.....</i>	76
<i>Tabela 2: Distribuição da variável Cor ou raça.....</i>	76
<i>Tabela 3: Estatísticas descritivas da variável Idade.....</i>	77
<i>Tabela 4: Distribuição da variável Tipos de Ensino Superior.....</i>	78
<i>Tabela 5: Estatística Descritiva da variável Índice de Prestígio de Treiman.....</i>	78
<i>Tabela 6: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tradicional Público.....</i>	79
<i>Tabela 7: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tradicional Público.....</i>	79
<i>Tabela 8: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tradicional Público..</i>	80
<i>Tabela 9: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tradicional Público.....</i>	81
<i>Tabela 10: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tradicional Privado.....</i>	81
<i>Tabela 11: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tradicional Privado.....</i>	82
<i>Tabela 12: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tradicional Privado.....</i>	82
<i>Tabela 13: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tradicional Privado.....</i>	84
<i>Tabela 14: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tecnológico Público.....</i>	84
<i>Tabela 15: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tecnológico Público.....</i>	85
<i>Tabela 16: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tecnológico Público.....</i>	85
<i>Tabela 17: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tecnológico Público.....</i>	87
<i>Tabela 18: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tecnológico Privado.....</i>	87
<i>Tabela 19: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tecnológico Privado.....</i>	88
<i>Tabela 20: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tecnológico Privado.....</i>	88
<i>Tabela 21: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tecnológico Privado.....</i>	90

<i>Tabela 22: Modelo I - Resultados.....</i>	96
<i>Tabela 23: Modelo II - Resultados.....</i>	98
<i>Tabela 24: Modelo III - Resultados.....</i>	100
<i>Tabela 25: Modelo IV - Resultados.....</i>	102
<i>Tabela 26: Cruzamento - EGP com 12 classes por Tipos de Ensino Superior.....</i>	112
<i>Tabela 27: Cruzamento - EGP com 19 classes por Tipos de Ensino Superio.....</i>	113
<i>Tabela 28: Cruzamento - Grupos de Status Nelson do Valle Silva (NVS) por Tipos de Ensino Superior.....</i>	114
<i>Tabela 29: Cruzamento – Índice Internacional de Prestígio de Treiman por Tipos de Ensino Superior.....</i>	116

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1 – Distribuição da variável idade do morador.....</i>	77
<i>Gráfico 2 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tradicional Público.....</i>	80
<i>Gráfico 3 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tradicional Privado.....</i>	83
<i>Gráfico 4 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tecnológico Público.....</i>	86
<i>Gráfico 5 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tradicional Público.....</i>	89

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Estudantes de Educação Superior por 10.000 per capita, 1900-2000.....</i>	10
<i>Figura 2 – Universidades no mundo e Estudantes de Ensino Superior por 500.000 habitantes, 1800-2000.....</i>	27
<i>Figura 3 – Modelo Clássico de Sistemas de Regulação de Clark</i>	30
<i>Figura 4 – Modelo proposto por Prates, baseado no de Clark sobre regulação do ensino superior.....</i>	30
<i>Figura 5 – Proporção entre estudantes matriculados em Colleges públicos de dois anos pela primeira vez.....</i>	37

<i>Figura 6 – Taxas de graduação na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005)</i>	43
<i>Figura 7 – Taxas de graduação na educação superior tipo A, por duração de programa (2005)</i>	44
<i>Figura 8 – Taxas de graduação na educação superior tipo B (1995, 2000 e 2005)</i>	45
<i>Figura 9 – Período de expansão nos países latino americanos</i>	48
<i>Figura 10 – Evolução das matrículas nos sistemas público e privado latino-americanos</i>	49
<i>Figura 11 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil – 1980/2004</i>	59
<i>Figura 12 – Evolução do número de matrículas no Brasil – 1980/2004</i>	60
<i>Figura 13 – Evolução do número de concluintes no Brasil – 1980/2004</i>	61
<i>Figura 14 – Evolução do número de matrículas na graduação presencial – 2002/2008</i>	63
<i>Figura 15 – Evolução do número de instituições no Brasil por categoria administrativa – 2002/2008</i>	64
<i>Figura 16 – Evolução do número de cursos presenciais no Brasil por categoria administrativa – 2002/2008</i>	65
<i>Figura 17 – número de cursos graduação presencial – 2008</i>	68
<i>Figura 18 – Organização do Ensino Brasileiro</i>	69
<i>Figura 19 – Evolução do número de cursos de graduação tecnológica – 2002/2008</i>	70
<i>Figura 20 – Evolução do número de ingressos na educação tecnológica – 2002/2008</i>	71
<i>Figura 21 – Evolução do número de concluintes na educação tecnológica – 2002/2008</i>	72
<i>Figura 22 – Evolução do número de matrículas na educação tecnológica – 2002/2008</i>	72

1. INTRODUÇÃO

O século passado foi marcado por uma enorme expansão do acesso ao ensino superior. Antes, tido como local de formação das elites culturais, com acesso restrito às camadas mais altas de diversas sociedades, o ensino superior é ampliado em termos de vagas, cursos, instituições e estudantes.

A abertura do ensino superior ocorre em meio a pressão pela democratização do ensino superior. O ideal meritocrático permeava a busca pela ascensão social por meio do alcance educacional. Surgem assim formas de atender a demanda, através de formatos institucionais diferenciados que possibilitassem essa abertura. Os processos de diversificação e privatização atuam nesse sentido, propiciam a massificação desse sistema. (ROKSA, 2008). Contudo os efeitos de origem ainda permanecem, visto que ocorre uma estratificação de instituições de ensino superior. Algumas universidades tradicionais permanecem com seu acesso restrito e sua formação de elites culturais para ocupação dos melhores cargos. (PRATES, 2005; SCHWARTZMAN, 2001).

Este trabalho pretende discutir como esse fenômeno de expansão associada a diferenciação institucional aconteceu no mundo, com formas diferenciadas; voltando especial atenção ao contexto brasileiro, onde se verifica um grande peso do setor privado, que foi o canal de expansão do sistema de ensino superior no país. Também, busca-se lançar um olhar sobre os novos cursos de graduação tecnológica em expansão no país. Para isso, realizou-se um trabalho empírico com os dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, que é a única da série de PNADs que contém suplemento para educação profissional, e, por essa razão foi essencial para esse trabalho. O principal objetivo aqui é analisar se e como os modelos de ensino superior conferem graus diferenciados de prestígio ocupacional para seus egressos pela formação neste tipo institucional.

No capítulo 2, intitulado “Expansão e Democratização do Ensino Superior”, apresentamos o debate mais geral sobre expansão do ensino superior e democratização do acesso. Este capítulo procurou apresentar uma discussão sobre a expansão e as discussões geradas em torno dela. Inicialmente, apresento alguns números da expansão no século passado e a classificação de Trow (70, *apud* PRATES, 2005). Em seguida, o tópico “Expansão do Ensino Superior: causas e conseqüências” faz uma leitura sobre possíveis causas do ensino superior, a partir de olhares diversos: econômico, social, político e cultural (JARUSCH, 1983, *apud* PRATES, 2005). Ressalta-se aqui a busca por idéias de democratização, pela especialização, mão-de-obra qualificada para as indústrias, ideal do homem culto. No tópico “Abordagens Meritocrática, Industrialista, da Reprodução, Credencialista”, fizemos uma breve leitura dessas concepções teóricas acerca do ensino superior. Este trabalho se assenta muito na perspectiva do credencialismo (COLLINS, 1977), procurando analisar os efeitos da titulação acadêmica. O próximo tópico “Credencialismo e o contexto brasileiro” pretende inserir o contexto brasileiro nesse olhar do credencialismo (SCHWARTZMAN, 2001). Finalmente, o capítulo 2 se encerra com o tópico “Desigualdades de acesso em debate”, em que são discutidas questões de desigualdade de acesso no ensino superior, realçando que mesmo após a abertura do sistema de ensino superior para camadas mais populares, os sistemas de ensino superior criaram mecanismos que continuam a distinguir os indivíduos pela origem social, preservando algumas instituições de ensino superior de prestígio com acesso restrito, exigindo novos graus de titulações.

No capítulo 3, “Diversificação Institucional da Educação Superior no Mundo e sua relação com a Massificação do Ensino” buscamos entrar mais na discussão da diferenciação institucional e diversificação de modelos no ensino superior e sua relação com a expansão e massificação desse nível educacional. O primeiro tópico abordado “Lógica Organizacional do Produto Educação” retoma de forma breve uma discussão da teoria das organizações, mais especificamente das organizações complexas, especialmente a educacional. Neste tópico, ressalta-se a difusão e ambigüidade de objetivos e variedade de produtos que a organização educacional produz, e que, por esta complexidade, devem ser administradas de forma mais frouxa, menos burocratizada (PRATES, 2001). Em seguida, apresentamos propriamente a relação entre expansão, massificação do ensino superior e diferenciação institucional no tópico “Expansão e Diferenciação Institucional como fenômeno mundial”, destacando como princípios diferentes foram adotados em lugares diferentes, sendo alguns países mais abertos a diferenciação do seu sistema e que desenvolveram um ensino superior de massa mais cedo, denotando assim a forte relação entre diferenciação e massificação, os Estados Unidos destacam-se nesse contexto. (SCHWARTZMAN, 1993; PRATES, 2005). O tópico “Community Colleges como modelo de expansão” vem exemplificar um modelo de diversificação institucional que revolucionou os sistemas de ensino superior no mundo, propiciando o acesso a esse nível a indivíduos que antes dificilmente conseguiriam esse alcance. Em “Expansão e Diversificação de Modelos na Europa”, discutimos com se deu esse processo na Europa, onde estavam algumas das universidades de prestígio mais antigas (NEAVE, 2000). “O contexto latino-americano” busca dimensionar o processo de expansão na América Latina tomando como parâmetro quatro grandes sistemas de ensino superior na região: Brasil, Argentina, México e Chile. (KLEIN e SAMPAIO, 1994). Os dois últimos tópicos deste capítulo referem-se ao Brasil. Em “Expansão e Diferenciação Institucional – o cenário brasileiro”, o intuito é mostrar um panorama do ensino superior no país, desde a criação das primeiras universidades, até a expansão e diferenciação do sistema. Nesse ponto, ressalta-se o modelo adotado no país mais no sentido da privatização, ao contrário dos modelos de diversificação mais tecnológico, como se adotou nos Estados Unidos e na Europa. O tópico “Ensino Tecnológico no Brasil” lança um olhar sobre esse sistema no Brasil, que, mesmo não sendo efetivamente aquele que massificou o sistema de ensino superior brasileiro, nos últimos anos cresce consideravelmente no país, a partir de políticas

educacionais mais recentes. (TAKAHASHI e AMORIM, 2008; SCHWARTZMAN, 2005).

O capítulo 4 é dedicado à metodologia: quais os objetivos, a fonte de dados, no caso a partir dos dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007 (IBGE, 2009). No capítulo 5, é feita uma descrição das variáveis que utilizamos de um modo geral no banco e filtradas pela variável teste: tipos de ensino superior. Assim fazemos análises descritivas de características como sexo, raça, idade, o índice de prestígio internacional de Treiman segundo o modelo de ensino superior diferenciado. Aqui foram diferenciados em termos de Ensino Tradicional Público, Ensino Tradicional Privado, Ensino Tecnológico Público e Ensino Tecnológico Privado¹.

O capítulo 6 “Modelos e Análise dos Resultados” é dedicado a caracterizar as variáveis do modelo, apresentar e discutir os 4 modelos propostos nesse trabalho, que procuraram medir as diferenças de prestígio segundo tipo de formação universitária.

¹ Neste trabalho chamamos de “Ensino Tradicional” os cursos de bacharelado e licenciatura, que são mais antigos, mais tradicionais em contraposição aos novos cursos de Tecnólogo no país.

2. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A expansão do sistema de ensino superior é um fenômeno relativamente recente, que ocorreu de forma ampliada essencialmente no século passado. No século XX, é quando se observa mundialmente a expansão do ensino superior. A partir de então, a abertura do sistema começa a ocorrer, embora o ensino superior date de séculos anteriores. Tal fenômeno se inicia nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente na Europa e nos EUA. Posteriormente, diversos países experimentaram uma estrondosa expansão do sistema de ensino superior.

Em 1900, no início do século, aproximadamente 500 mil estudantes estavam matriculados em institutos de ensino superior no mundo todo, em 2000, observa-se um número de aproximadamente 100 milhões de pessoas matriculadas no ensino terciário, representando, respectivamente, em números relativos às pessoas em idade escolar, 1% e 20% da coorte em questão matriculada no ensino superior. Pode-se dizer que se inicia um crescimento na década de 40, mas é a partir de 1960 que se acentuam as matrículas no ensino superior (SCHOFER e MEYER, 2005).

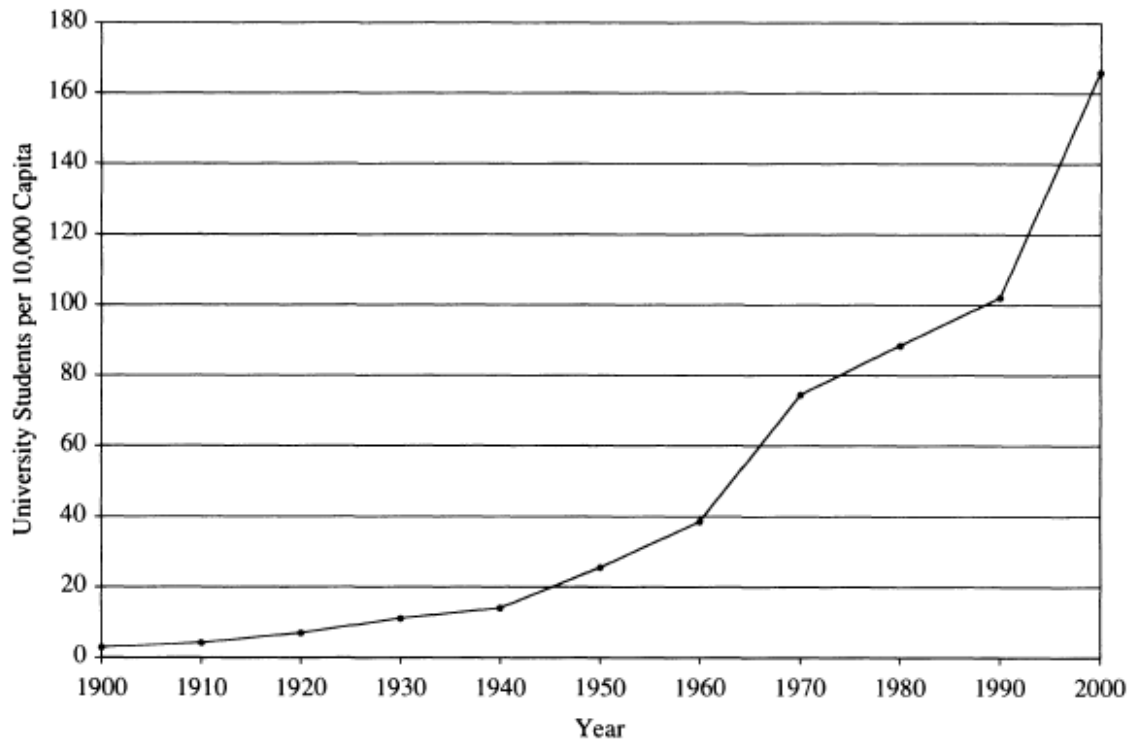


Figure 1. World Higher-Education Students per 10,000 Capita, 1900–2000.

FIGURA 1 – Estudantes de Educação Superior por 10.000 *per capita*, 1900-2000
Fonte: SCHOFER, E. e MEYER, J. 2005, p. 899.

Numa forma de tipificar e mensurar o fenômeno da expansão mundialmente, diferenciando os países, divide-se os sistemas de ensino superior segundo três categorias: sistemas de elite, sistemas de massa e sistemas universais (TROW, 1970, *apud* PRATES, 2005). Tal mensuração se deu a partir da taxa líquida² de escolarizados. Os sistemas com taxa líquida de escolarização em até 15% foram classificados como sistemas de elite; aqueles com taxa líquida entre 15% e 33% foram classificados como sistemas de massas; e, aqueles com taxa líquida entre 33% e 40% foram considerados sistemas universais. De acordo com esta mensuração, em 1996, apenas 6 países eram considerados sistemas universais (Coréia, Canadá, Bélgica, Grécia, França e Estados Unidos), e 10 países eram ainda sistemas de elite, dentre os quais Suécia, Alemanha e Brasil, nos países estudados.

² A taxa líquida é medida pela razão entre o número de matriculados por grupo de idade em um dado nível educacional em relação à população da faixa etária elegível para tal nível educacional.

Portanto, a expansão dos sistemas de ensino superior na sociedade moderna surge como fenômeno universal a partir dos anos 60, quando muitos países passam de um modelo de sistema de elite para um modelo de sistema de massa, com a abertura do ensino terciário cada vez maior, através de ampliação de vagas, criação de novos cursos, institutos, universidades. O número de estudantes no mundo inteiro, em 1960, era de 13 milhões de estudantes; duplicando na década de 70 (26 milhões de estudantes), e, atingindo em 1980, 51 milhões de estudantes (UNESCO, 1998, *apud* PRATES, 2005). Nota-se também um grande aumento no número de universidades a partir da década de 40, com grande crescimento na década de 60 (Meyer *et al.* 2007).

2.1. Expansão do Ensino Superior: causas e conseqüências

A literatura sobre tema indica causas diversas que poderiam explicar a expansão do ensino superior. Não há um consenso. As explicações derivam de referenciais teóricos diversos: econômico, sociológico, político e cultural (JARUSCH, 1983, *apud* PRATES, 2005).

A visão econômica baseia-se na credencial educacional para o desenvolvimento da sociedade industrial. Ocorre a necessidade cada vez maior de mão-de-obra mais qualificada. O setor tecnológico da indústria requer maiores investimentos e mais pesquisa aplicada para seu progresso. A educação também passa a ser, neste sentido, um bem de consumo para algumas camadas sociais, visto que, a posse de educação mais elevada implica maior retorno, prosperidade e possibilidade de ascensão social.

A visão sociológica evidencia maior mobilidade no sistema de estratificação, visto que, forma-se uma nova classe média, com a busca pela credencial educacional e o retorno econômico e de status; enquanto que a antiga classe média também precisa buscar o credenciamento educacional para manter seu status.

A visão política enfatiza a promoção de grupos “marginalizados”, como o operariado, com a adoção de políticas públicas que buscam a inserção destes grupos através de critérios meritocráticos fundados no ideal do estado-racional moderno. Por fim, a visão cultural enfatiza a busca por maior conhecimento através de mais anos de estudo como ideal do “ser humano educado”.

O acesso à educação é um traço característico da sociedade liberal democrática após o processo de racionalização no Ocidente (WEBER, 1994). Assim, a universalização da educação representaria um fator crucial na abertura das sociedades capitalistas ocidentais para um modelo democrático, rompendo com critérios particularistas ligados ao mundo tradicional, aristocrático em direção a um modelo de inclusão social. Contudo, Weber (1994) ressalta que, por outro lado, a universalização da educação não escapou da tendência da criação de um novo estamento centrado na credencial educacional, através do monopólio de cargos de prestígio da organização educacional pela burocracia pública, o que não impediu a importância do processo de racionalização burocrática como fator de ampliação da educação nas sociedades liberais democráticas. Segundo o autor, com as mudanças das sociedades industriais e o crescimento da burocracia, o antigo *cultivated man*, que dominava variados conhecimentos, daria lugar ao especialista das burocracias modernas.

Um grande dilema no contexto dos sistemas de ensino superior modernos é a pressão pela democratização do acesso a esse nível educacional e a resistência de universidades de pesquisa e de artes em aderir ao ensino de massa, visto que sempre foram voltados para a formação de elites sociais. A partir da década de 60, houve uma mudança na política de ensino superior na maioria dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), voltando-se mais para o processo de abertura do sistema de ensino superior do que para a formação de elites culturais.

A adesão ao modelo de ensino superior de massa está relacionada a duas características importantes: a pressão para a cidadania nas sociedades liberais e a crescente demanda de trabalho mais qualificado no contexto da sociedade industrial. Marshall (1967), em sua discussão sobre a ampliação da cidadania nas democracias liberais, enfatiza a crescente pressão nessas sociedades, baseada no princípio igualitário da democracia, inicialmente pelos direitos civis, depois através dos direitos políticos, culminando com os direitos sociais. O direito a educação é um dos pilares da ampliação dos direitos sociais. A educação básica era o ponto forte da discussão nesse sentido, já que ainda não havia a universalização desse nível. Contudo, não demorou para que a ampliação dos direitos à educação superior também fosse reivindicado como um direito de todos.

É também na década de 60 que surgem novas demandas por qualificação profissional e técnica, com as constantes mudanças tecnológicas no sistema industrial. A educação superior passa a ser vista então como determinante para o crescimento e inovação do sistema industrial. Essa concepção é conhecida na literatura como “modelo industrialista” (PRATES, 2005). Essa corrente concebia a educação formal, especializada como necessária à aquisição de novos conhecimentos e técnicas da mão-de-obra, que por sua vez, seria suprida pelo sistema industrial através da educação formal mais especializada. Nesse sentido, maior alcance educacional significaria posições mais altas na escala produtiva, e, conseqüentemente, maior mobilidade social.

2.2. Abordagens Meritocrática, Industrialista, da Reprodução, Credencialista

As teses meritocráticas se fundam na idéia de funcionalidade do sistema, onde os mais bem treinados, com maior conhecimento ocupariam os melhores cargos (DAVIS e MOORE, 1994). A aquisição de educação superior, sendo este nível o maior a ser perseguido, é entendida como meio mais importante de mobilidade ocupacional. Assim, o sistema educacional passa a ser percebido como maior fator equitativo, que possibilitaria maior igualdade de oportunidades, numa sociedade vista como democrática e meritocrática (GOLDTHORPE, 1974, *apud* PRATES, 2005). O trabalho empírico de Blau e Duncan (1994) reforça essa tese ao mostrar a importância do maior alcance educacional na determinação do *status* ocupacional do indivíduo, em detrimento da herança socioeconômica do indivíduo.

Hout (1988) ressalta que a influência da origem familiar no alcance educacional do indivíduo diminuiu na metade do século XX. Contudo o mesmo reconhece que essa tendência não só estagnou como o processo se reverteu a partir dos anos 70 e começou novamente a ter um grande peso o *background* familiar.

Alguns teóricos (BOWLES, GINTIS, 1976; JENKS, 1994; BOURDIEU, PASSERON, 1975) indicam que não há uma relação linear entre a ampliação do ensino superior e o aumento da igualdade de oportunidades na sociedade industrial. Bourdieu e Passeron (75), por exemplo, indicam que o capital cultural, expressado através de práticas, estilos de vida, formas de linguagem dos indivíduos de determinada origem social, incide sobre o sucesso escolar dos indivíduos, isto é, as condições sociais de origem do indivíduo incidem muito sobre o capital cultural, e, por sua vez, tem impacto no desempenho escolar futuro. Desta forma, um indivíduo com origem social na classe trabalhadora, mesmo com maior alcance educacional, não consegue quebrar a barreira da mobilidade social, pela ausência de capital cultural necessário para a aprendizagem de determinados códigos educacionais.

Outro aspecto importante como ressalva a relação entre ampliação do ensino superior e aumento da desigualdade de oportunidades sugere que a ampliação do ensino superior cria inflação de títulos educacionais e aumenta o credencialismo educacional:

À medida que a educação se torna uma chave determinante das realizações ocupacionais, as oportunidades de 'subir na vida' para aqueles que começam numa posição mais baixa estão inevitavelmente diminuídas. (Estudos recentes) mostram que, assim como os padrões de educação dos administradores foram elevados, as possibilidades de os trabalhadores serventes serem promovidos a cargos de supervisão foram reduzidas. (GOLDTHORPE, 1974, p. 241, *apud* PRATES, 2005, p. 112).

Outra questão levantada pela teoria do credencialismo (COLLINS, 1977) é a de que os títulos, credenciais muitas vezes levam a empregos desejáveis sem que tal credencial se justifique para tal. Muitas vezes aqueles com mais anos de escolaridade não são os mais produtivos. Não há uma associação clara entre escolaridade e produtividade.

Segundo Collins (1977), o treinamento oferecido pelas instituições escolares não passa necessariamente pelos mecanismos que vão fornecer ao indivíduo as habilidades para o desempenho das funções profissionais. Muitas vezes, esse se torna um ponto de contradição entre a credencial que se busca e o que efetivamente se exerce no mercado de trabalho. As instituições escolares cumpriram assim um caráter de legitimar a reprodução de papéis e posições sociais, conferindo os títulos, diplomas, para serem usados como credenciais na ocupação de cargos de maior prestígio no mercado de trabalho, ou para almejar posições profissionais de maior *status*. Neste sentido, o ensino superior atua como um grande diferencial, sobretudo na aquisição de um diploma para atuação em uma atividade específica. Esse processo se intensifica ainda mais com a ampliação deste nível de ensino, onde cada vez mais pessoas vão em busca de um título que as coloque numa situação de melhor retorno financeiro e prestígio social, contrapondo-se a um período anterior onde as credenciais se limitavam a um diploma de ensino fundamental e médio. Cabe ressaltar que na medida em que novos indivíduos entram no ensino superior, as camadas populares alcançam esse nível, com a ampliação do sistemas, criam-se novas barreiras no sentido de preservar as ocupações, posições de maior prestígio ocupadas por setores da elite. Nesse caso, instituem-se novas credenciais.

A partir da discussão de Collins (1977), pode-se apreender que os símbolos de prestígio, de honra e de poder oferecidos pelos diplomas escolares, pelas credenciais educacionais muitas vezes teriam

um papel muito mais decisivo nas disputas por posições nos mercados competitivos de postos de trabalho do que as próprias habilidades técnicas adquiridas no processo educacional.

Uma crítica a abordagem econômica sobre a expansão do ensino superior é a de Ben-David (1966, *apud* PRATES, 2005). Ele aponta dois fatores, além do econômico, que explicam as diferenças em relação ao crescimento dos sistemas de ensino superior das sociedades industriais: a presença de outros canais de mobilidade social, além da educação formal, e, a quantidade e variação dos campos profissionais e da especialização atingida por cada um deles. Esses fatores estão relacionados também com a posição ocupada pela classe média, isto é, se a classe média já tinha uma posição destacada, consolidada nas sociedades antes da expansão do sistema. Outro fator importante é analisar se o sistema de classe na sociedade em questão é mais hierárquico ou mais igualitário.

Essa perspectiva aventada pelo autor se opõe a tese de que quanto maior desenvolvimento econômico mais se expandiria o sistema de ensino superior. As dimensões consideradas pelo autor permitem observar que países, como a Inglaterra, que contavam com uma classe média mais consolidada antes da abertura do ensino superior no século XIX, não permitiam uma análise da educação superior como instrumento de mobilidade social, algo que seria de se esperar pelo grau de desenvolvimento econômico, visto que as sociedades são mais estamentais, hierarquizadas; onde a classe média tradicional controlaria o acesso ao sistema ocupacional. Por outro lado, em países que se desenvolveram sem uma classe média mais consolidada, ciente de sua posição e que reconheciam, por sua vez, a posição da elite governante (como era o caso dos países da Europa Ocidental) antes da abertura do sistema de ensino superior mundial, percebe-se a educação superior como um meio efetivo de mobilidade social, mesmo que o desenvolvimento econômico não tivesse sido tão grande quanto em outros países. Os países do Leste Europeu, da América Latina, da Ásia são exemplos desse último modelo.

Daniel Krymkowski (KRYMKOWSKI, 1991, *apud* PRATES, 2005) aponta que os tipos de sistemas educacionais podem afetar mais a relação entre os sistemas educacionais e ocupacionais do que o grau de industrialização. Assim, ele compara os Estados Unidos, a Alemanha e a Polônia, demonstrando que no sistema educacional norte-americano o impacto da origem social é menor que nos dois países europeus, assim como, o impacto da origem social é menor sobre a estrutura ocupacional.

2.3. Credencialismo e o Contexto Brasileiro

Segundo Schwartzman (2001), os países em desenvolvimento, como o Brasil, apresentam diferenciais de renda relacionados à educação muito maiores que em países desenvolvidos. O autor argumenta que a diferença resultante dos diplomas de nível superior dos países em desenvolvimento não parece estar relacionada simplesmente a fatores de produtividade e sim pela escassez da própria estrutura e oferta de educação superior nesses países, o que gera um sistema em que as pessoas mais educadas encontram-se numa posição social superior, e controlam o acesso aos cargos de maior prestígio. Portanto, os diferenciais de renda se associam mais a um privilégio social que a fatores de produtividade.

O autor reconhece que nos países desenvolvidos também é possível observar a diferenciação e mecanismos de controle pelo grau de instrução, contudo os mercados nesses países operam com maior força e são mais sensível aos fatores de produtividade e especialização provenientes da qualificação educacional, assim as hierarquias sociais são menos evidentes. O mercado tem um papel de auto-controle na oferta e demanda da educação superior e qualificação profissional, os governos interferem menos. Já no Brasil e em outros países em desenvolvimento, onde o mercado ainda não é tão vigoroso e não apresenta sintonia forte com a educação superior, observa-se um fator político, de interferência estatal maior, onde por vezes, domina uma pressão de alguns grupos pela expansão educacional feita de qualquer forma e a qualquer custo, e outras vezes, grupos que pressionam no sentido de limitar o crescimento do ensino superior, sendo que ambas agem num sentido pouco relacionado com habilidades e técnicas

profissionais proporcionadas de fato pela educação. Schwartzman defende que as políticas de governo devem estar atentas a sua esfera de primar pelos interesses coletivos e se empenhar na busca pela justiça social. Porém, não devem, por um lado, nem facilitar a expansão a qualquer custo, de qualquer modo; nem, por outro, limitar o crescimento através de mecanismos de controle, a não ser que se apresentem com clareza situações de interesses particularistas no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, ou situações em que se exponham em risco a vida e direitos das pessoas. O setor público deve, portanto primar por restringir os mecanismos institucionais que propiciem a manutenção de privilégios a detentores de determinadas credenciais, além de lutar por garantir a equidade de acesso relacionada às oportunidades educacionais, para que se minimizem os determinantes de origens econômicas, sociais, raciais e culturais dos indivíduos.

O credencialismo ainda se mantém na educação superior brasileira através de dois mecanismos importantes. Por um lado, a legislação vigente garante os privilégios e monopólios profissionais àquelas profissões regulamentadas e sindicalizadas. O segundo mecanismo credencialista é o próprio sistema de autorizações e credenciamento emitidos pelo governo para instituições de ensino superior, neste ponto especialmente as privadas. Nesse sentido, a instituição educacional passa a ter autoridade para emitir certificados profissionais de validade nacional, isto é, a própria credencial educacional (SCHWARTZMAN, 2001).

Schwartzman vê uma diferenciação entre a interpretação “econômica”, do capital humano, e a interpretação “credencialista” sobre o papel da educação, especialmente o ensino superior, mais do ponto de vista propriamente empírico, não tanto do plano conceitual ou teórico. Segundo o autor, em algumas sociedades benefícios associados a posse de determinadas credenciais, estilos de vida, relações pessoais provindos da educação são mais evidentes, enquanto em outras, isso é menos relevante em detrimento da competência profissional e técnica advindas da própria credencial. Segundo o autor, “os sistemas educacionais evoluem na medida em que se tornam mais meritocráticos e capazes de produzir habilidades socialmente desejáveis e economicamente produtivas” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 19). Não obstante, o sociólogo reconhece que algumas profissões, como direito e medicina, que são bastante tradicionais e possuem um alto fator de prestígio a elas associadas, não podem ser

adquiridas no mercado como serviços ou mercadorias simples. Mesmo em sociedades mais plurais e onde impera a lógica do mercado, caso dos Estados Unidos, estas profissões gozam de um alto status, prestígio, espelhando o forte sistema corporativo e credencialista a elas associado. Contudo, o autor ressalta que isso não significa que esses mecanismos corporativos de controle devam ser transformados em uma regulação de mercado nesse caso.

2.4. Desigualdades de acesso em debate

Pode-se dizer que embora tenha ocorrido grande expansão do ensino superior ao longo do século XX, as desigualdades de acesso entre os diferentes estratos socioeconômicos não diminuíram, se mantiveram (KAREN, 2002). Assim como, apesar do nítido crescimento de matrículas de indivíduos de diversas origens sociais, as desvantagens associadas aqueles de origem socioeconômicas mais baixas não diminuíram (BAKER e VELEZ, 1996; GAMORAN, 2001).

as vantagens das instituições de elite são tão esmagadoras que elas criam o que é para ela (mas não para o resto da educação superior ou para a sociedade) uma espécie de “círculo vicioso” onde vantagem gera vantagem (TROW, 1984, p.149, *apud* KAREN, 2002)³.

³ [t]he advantages of elite institutions are so overwhelming that they create what is for them (but not for the rest of higher education or the larger society) a kind of 'virtuous circle' in which advantage begets advantage.

Embora houvesse uma enorme expansão do ensino superior no mundo no século XX, notou-se que a desigualdade de acesso entre grupos socioeconômicos diferentes é um fenômeno persistente, que não diminuiu substancialmente. Portanto, apesar de se observar um aumento considerável de pessoas de diferentes origens socioeconômicas durante o tempo, as desvantagens associadas aqueles de origem socioeconômica mais baixa não diminuiu (ROKSA, 2008). Segundo Roksa (2008), esse fenômeno não se restringiu a um determinado país, no caso não se restringe aos Estados Unidos, onde foram realizados vários estudos (BAKER, VELEZ, 1996; GAMORAN, 2001), mas há também um estudo (SHAVIT, BLOSSFELD, 1993 *apud* ROKSA, 2008) realizado com 13 países diferentes que aponta que a expansão educacional não diminuiu a desigualdade entre diferentes estratos sociais. Com a expansão dos sistemas educacionais, foram asseguradas novas vantagens aos grupos de maior prestígio social para que assegurassem posições destacadas, com novos requisitos e estratificação dentro do próprio sistema de ensino superior, para que houvesse uma diferenciação com os novos ingressantes no ensino superior. Roksa (2008) ressalta que essas pesquisas são consistentes com a tese “Desigualdade Maximamente Mantida”⁴.

Segundo a autora, alguns teóricos (RAFTERY, HOUT, 1993; LUCAS, 2001 *apud* ROKSA, 2008) destacam que mesmo quando os privilégios dos grupos alcançam uma saturação, novas oportunidades educacionais, novas dimensões de diferenciação surgem, estabelecendo uma nova distância de privilégios em relação aos demais grupos socioeconômicos. Portanto, o fenômeno da diferenciação estabelece novas formas de desigualdade dentro do sistema de ensino superior⁵. Karen (2002) argumenta que em um sistema de diferenciação os indivíduos podem obter mais educação, anos de escolaridade; sem mudar sua posição na hierarquia educacional, como resultado da expansão do sistema de ensino superior e o estabelecimento de novos estratos, por novos diplomas, ou diferenciação por tipos de cursos e novas instituições. Neste caso, a posição educacional se modifica para um indivíduo quando ele consegue entrar em instituições de alto *status*.

⁴ Tradução nossa de Maximally Maintained Inequality.

⁵ O próximo capítulo tratará mais especificamente do fenômeno da diferenciação.

Segundo Hout (HOUT, 1999 *apud* ROKSA, 2008), houve uma diminuição da influência do *background* familiar na primeira metade do século XX, contudo, a partir da década de 70, esse fenômeno não se estagnou como também começou a reverter, apontando novamente grande influência da origem familiar sobre as oportunidades educacionais, o que de certa forma corrobora com as teses de reprodução social, como às de Bourdieu.

Roksa (2008) concebe duas formas de desigualdades que permeiam o crescimento das oportunidades advindas da grande expansão do ensino superior, especialmente nos Estados Unidos, analisado por ela, mas que também pode ser estendido a outros países. Por um lado, os indivíduos de origem socioeconômica mais baixa têm ainda menor possibilidade de entrar no ensino superior; por outro lado, quando conseguem entrar, dificilmente conseguem acesso às instituições de maior prestígio.

Roksa (2008) ressalta que a área mais desenvolvida sobre como os aspectos estruturais dos sistemas de ensino superior influenciam os resultados dos estudantes é aquela que faz referência à ligação entre os sistemas educacionais e o mercado de trabalho, isto é, como se dá a relação entre qualificação educacional e realização profissional. Estudos demonstram que essa relação varia muito de acordo com os países analisados, não só pela diversidade do sistema de ensino superior, mas também através da própria estrutura do mercado de trabalho.

Muitos pesquisadores buscam estudar como as características estruturais dos sistemas de ensino superior influenciam no alcance educacional dos estudantes. Shavit e Blossfeld (1993 *apud* ROKSA, 2008), em estudo comparativo de 13 países, exploraram se as diferenças no alcance educacional de estudantes de diferentes origens socioeconômicas diminuíram com a expansão dos sistemas do ensino superior. As evidências, segundo Roksa, são que dois aspectos em particular denotam a estruturação do acesso ao nível terciário de educação: a diferenciação e a privatização. Contudo, ressalta-se que ao criar condições para que se estructurem o acesso massivo dos estudantes a este nível de ensino, criam-se novas barreiras de estratificação dentro do sistema, e, novas diferenças de renda e prestígio no interior do sistema de ensino superior.

3. DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO E SUA RELAÇÃO COM A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO

3.1. Lógica Organizacional do Produto Educação

Charles Perrow (1976) discute as vantagens e desvantagens da burocracia nas organizações complexas. Segundo o autor, é fundamental na análise das organizações burocráticas entender como são distribuídas as formas de poder nestas organizações, e, se o poder se concentra em algumas pessoas, como elas utilizam os instrumentos para os objetivos da instituição, que podem ser de natureza não oficializada ou legitimada pela organização. Desse modo, Perrow discute problemas como a moralidade das organizações, a relativização da autoridade do empregador, racionalidade, coerência das estruturas organizacionais. As organizações passam a ser vista como locais de negociação e definição de situação, controlando as ações de indivíduos com “racionalidade limitada” por meio de propagandas, socialização, treinamento, criação e exaltação de características específicas de determinada organização.

Critica-se desta forma as teorias que concebiam as organizações voltadas para um fim específico, com objetivos e preferências ordenados e definidos claramente. Para o autor, as organizações são essencialmente um espaço de negociações. Portanto, é importante considerar as situações, processos históricos em que foram concebidas negociações anteriores e que formaram e consolidaram as organizações.

Perrow (1976) concebe a tecnologia, entendida como um processo de transformação de matérias primas em produtos comercializáveis, como um determinante das estruturas organizacionais. Uma estrutura organizacional tende a ser mais ou menos burocratizada na medida em que a matéria prima utilizada para a concepção do produto envolve mais ou menos complexidade, seja pela própria natureza da matéria prima ou pelas situações variadas no processo de transformação. Quanto mais complexo for o processamento da matéria prima, isto é, quanto menos conhecida for a matéria prima ou mais ambigüidade, incerteza estiver associada a sua produção, menos a organização estabelece uma estrutura bem definida, conseqüentemente, menos burocratizada tende a ser.

Philip Selznick (1968) analisa as organizações mais do ponto de vista estrutural-funcionalista, enfatizando as estruturas subjacentes ao processo produtivo, como os conflitos entre grupos, a estrutura de poder, as disputas por poder e prestígios, os valores comunitários presentes. Tais características conduzem organizações a terem uma lógica própria de funcionamento que vai além da própria lógica de eficiência, ou seja, as organizações se institucionalizam, consolidam uma imagem. A abordagem funcionalista tende a entender o poder como legitimação de uma função.

March e Simon (1959) discutem o aspecto da racionalidade nas organizações como um componente importante de análise. Os autores conceituam o comportamento racional como “a substituição da realidade complexa por um modelo de realidade suficientemente simples para poder ser tratado mediante processos de solução de problemas”. (MARCH e SIMON, 1959, p. 212). Eles destacam que a determinação da situação pelo agente envolve uma complexidade de processos afetivos e cognitivos. March e Simon atentam para o fato de que a cognição não só entra na definição da situação do ponto de vista da realização de objetivos, mas também na formação desses objetivos, que são efetivamente utilizados como critérios de escolhas, porém quase nunca apresentam valores definitivos.

Eles enfatizam que a definição de uma situação tem que ser o mais simples possível para ser incorporada pela mente humana. Os limites da racionalidade sugeridos por March e Simon (1959) partem da premissa das propriedades dos seres humanos de realizar programas bem definidos, porém de complexidade limitada.

Baseadas na teoria de March e Simon (1959), de colocar em questão a idéia de racionalidade das organizações tida como um pressuposto, surgem novas teorias organizacionais. Um dos expoentes do chamado “neo-institucionalismo” é Weick (1976). Ele caracteriza as “organizações complexas” como um conjunto de atividades frouxamente articuladas (“Loosely Coupled Systems”). Nesse sentido, é importante essa idéia da articulação frouxa para por em questão elementos “tomados como pressuposto” anteriormente pelo pesquisador (como preocupação com estruturas racionalizadas, eficientes, coordenadas). Especialmente, organizações complexas, como as organizações educacionais, tendem a produzir atividades de caráter mais frouxo, menos enquadradas através de um modelo burocrático, mais rígido.

A idéia de “loosely coupled systems”, portanto, está ligada a co-presença de diversas atividades independentes numa organização como a educacional, com objetivos variados, onde se observa a diversidade de trabalhos e seu caráter multi-facetado, como ressalta Reponem (1999). Este também enfatiza que o produto oferecido pela organização educacional tem sua especificidade, ao invés de bens ou serviços concretos, esta organização oferece como produto “*knowledge services*”, relacionados, portanto, ao conhecimento, sendo grande a incerteza, ou ambigüidade associada a sua produção, nos termos de Perrow (1976).

Prates (2001) ressalta que as instituições escolares têm grande especificidade. Estas organizações constituem um tipo singular de organização. Há grande dificuldade em definir sem ambigüidade quais são seus objetivos, seus resultados esperados, isto é, se a finalidade de sua atuação está em formar profissionais competentes, produzir conhecimentos relevantes e originais, novas tecnologias, etc., e, mesmo que se defina está associada a esta atividade alto grau de incerteza, próprio de organizações complexas, como na literatura organizacional ressaltam Perrow (1976), Weick (1976), March e Simon (1959), Reponem (1999). A organização universitária requer um modelo decisório que prime pela negociação política e por uma estrutura flexível que possibilite o trânsito de pessoas em programas de ensino, projetos de pesquisa e extensão, etc. Um exemplo da ambigüidade associada aos objetivos, produtos de uma organização educacional pode ser visto na própria legislação brasileira, ao tratar sobre as finalidades do ensino superior (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDB, art. 43):

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

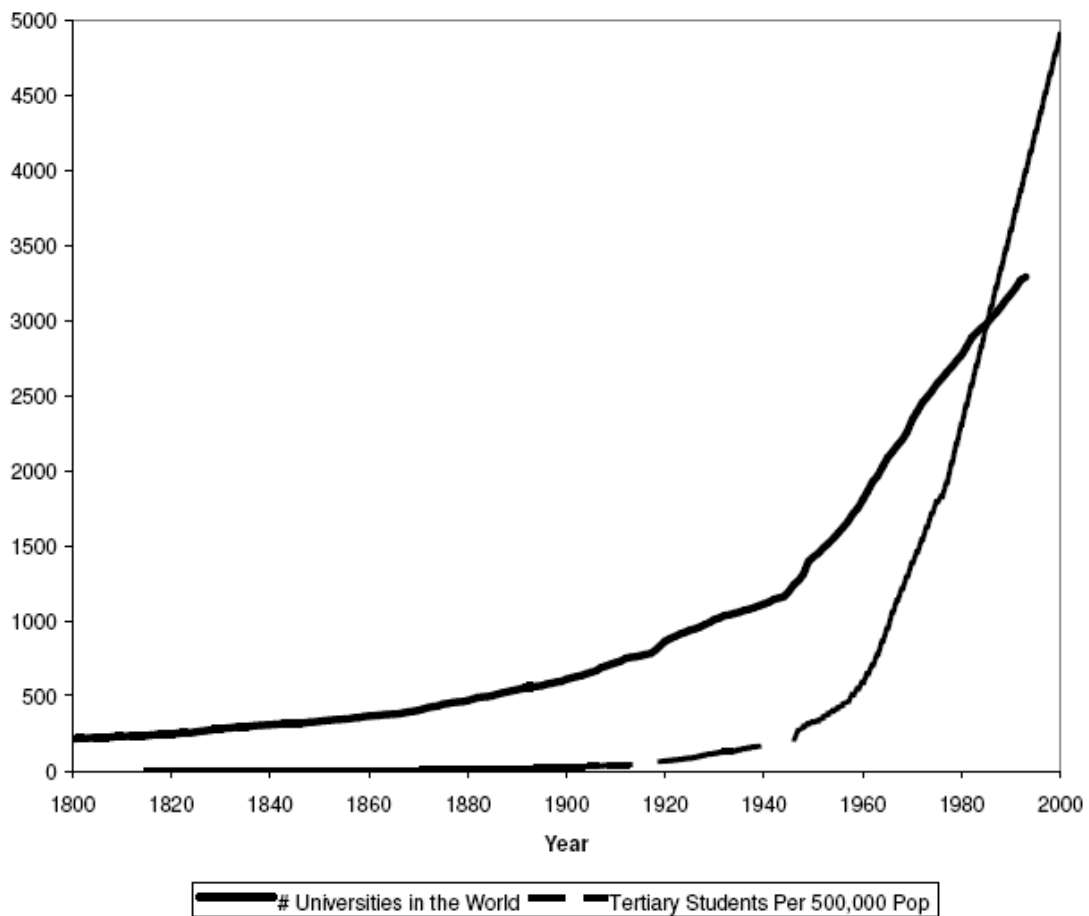
Prates (2001) enfatiza que a lógica institucional que privilegia a convergência de interesses e identidades é mais adequada a esse tipo de organização do que uma lógica de administração baseada numa racionalidade estritamente econômica. O autor indica que um sistema de “quase mercado”, onde fosse valorizada uma competitividade acadêmica entre grupos e fosse privilegiada uma estrutura decisória baseada no acesso de lideranças acadêmicas dentro da instituição, com menores controles burocráticos sobre aqueles que captassem recursos, prestígios ou influência diversa para a instituição, poderia trazer maiores êxitos e diminuir os dilemas institucionais enfrentados por essas instituições de ensino superior. Quando se opta por estabelecer como parâmetro um modelo organizacional como o do mundo empresarial, corre-se grande risco de ineficiência, ineficácia, do ponto de vista administrativo, como observa Dill (1997) em seu estudo.

3.2. Expansão e Diferenciação Institucional como fenômeno mundial

O crescimento vertiginoso dos números no ensino superior não seria possível se o modelo das universidades tradicionais, de elite, não incorporasse formatos institucionais alternativos. Na Inglaterra, observou-se um fenômeno caracterizado como “sistema binário” de ensino superior, com a criação de Institutos Tecnológicos, de caráter vocacional, opondo-se ao modelo das universidades tradicionais, voltadas basicamente para produção de conhecimento científico, acadêmico (PRATES, 2005).

A Alemanha transformou, ainda no fim do século XIX, as politécnicas de então, que eram de nível secundário, em nível terciário, promovendo uma instituição de nível superior mais vocacional. Nos Estados Unidos *colleges* vocacionais sempre estiveram vinculados ao ensino terciário. Na Rússia, as transformações foram mais bruscas visto que os institutos tecnológicos substituíram as universidades tradicionais.

No fim do século XIX, início do século XX, há um aumento no número de universidades no mundo (MEYER *et al.*, 2007). Tal aumento tem alta relação com a mudança nos modelos institucionais de certas instituições, que passaram de um modelo mais técnico, vocacional relacionado ao ensino secundário a classificação de ensino terciário. O maior aumento, no entanto, tanto no número de universidades quanto no número de alunos, é percebido após a década de 40, especialmente nos anos 60 do século XX, quando a curva se acentua no sentido ascendente, indicando um rápido e grande aumento do sistema terciário.



Sources: Banks 2001; Schofer and Meyer 2005; UNESCO 2000, 2004.

FIGURA 2 – Universidades no mundo e Estudantes de Ensino Superior por 500.000 habitantes, 1800-2000 – Fonte: MEYER, J.; RAMIREZ, F.; FRANK, D.; SCHOFER, E., 2007, p. 189.

Nesse sentido, nota-se o fenômeno da universalidade da diferenciação institucional do ensino superior a partir da década de 60, com a incorporação de novos modelos em diversos países. Este processo resultou num mecanismo cada vez maior de diferenciação do ensino terciário, formando certa estratificação segundo modelos de universidade, onde o modelo de universidade de ensino e pesquisa estava no topo da pirâmide, seguido das universidades de ensino, e, compondo a base, as universidades de caráter tecnológico, vocacional, que foram efetivamente as maiores responsáveis pela abertura e crescimento do sistema de ensino superior (PRATES, 2005).

Prates (2005) enfatiza que duas vertentes institucionais dentro das organizações de ensino superior são explicativas do fenômeno de expansão do número de alunos no setor terciário: a primeira vertente institucional é baseada na privatização do sistema de ensino e na ampliação da lógica de mercado como modelo organizacional *gerencialista* (“managerialista”, eficaz administrativamente) de gestão universitária; a segunda vertente diz respeito à diferenciação institucional baseada na criação de cursos profissionais não convencionais, de curta duração, vocacionais, etc.

A vertente mercantil, isto é, a vertente que trata da privatização, foi influenciada pelo crescimento da ideologia neoliberal e pela crise fiscal do Estado, na medida em que os preceitos neoliberais previam a incorporação da lógica de mercado no âmbito público, inclusive na educação. A vertente mercantil pode ser baseada em dois enfoques diferentes. O primeiro refere-se ao fenômeno da mercantilização do ensino superior propriamente como expansão do sistema privado sendo, esta, uma adequação propriamente às leis de mercado. O segundo enfoque é aquele chamado de mercantilização ideológica, no qual impera mais uma lógica empresarial do que propriamente uma privatização de fato na esfera econômica. Esta mercantilização de tipo ideológica tem como caso típico a Inglaterra, com as medidas neoliberais adotadas pelo governo Thatcher.

a determinação do governo para instalar uma administração mais forte, na forma de uma autoridade mais centralizada e uma organização mais integrada e “domesticada”, e um processo decisório mais efetivo e racional, com o objetivo de maximizar o valor para a nação do dinheiro público gasto com o ensino superior. [...] Aumentou-se a pressão sobre os órgãos do setor público, obrigaram-nos a incorporar os valores e os mecanismos do Mercado em suas organizações e a reduzir sua dependência financeira do Estado (HENKEL, 2000, p. 41, 46, *apud* PRATES).⁶

⁶ government’s determination to install stronger management, in the form of more centralized authority more streamlined and integrated organization, and more rational and effective decision making, with a view of maximizing the value to the nation of the public money expended on higher education. (...) Public sector bodies were increasingly under pressure, or were required, to incorporate the values and mechanisms of the market into their organizations an to reduce their financial dependence upon the state.

A mercantilização se dava no sentido do modelo de gestão e não na esfera econômica. O Estado tinha grandes regulamentações sobre a privatização educacional na esfera econômica. Assim, Prates (2005) propõe uma nova configuração para o clássico diagrama de Clark (1983, *apud* PRATES, 2005) caracterizando os sistemas regulatórios do ensino superior. No modelo de Clark, o Estado regularia o ensino superior através de agências regulatórias específicas, burocracias especializadas; o Mercado, com seus mecanismos próprios de demanda e oferta regulando o sistema de ensino superior; e as Oligarquias Acadêmicas, que representaria a capacidade de elites acadêmicas exercerem seu poder autônomo de regulação sobre o sistema.

Portanto, com base no proposto por Clark, Prates (2005) apresenta um novo diagrama contendo os tipos de mercantilização citados: ideológica e econômica. No novo diagrama também aparecem três esferas: a, b e c; cada uma representando esses tipos de sistemas, mais próximos de um ou outro modelo. O sistema “a” ilustraria os casos de mercantilização mais econômica, regulada pelas tendências do mercado, e seriam os casos de Brasil, Chile, Coreia, Japão, Austrália, Colômbia; onde se verifica maior privatização do sistema de ensino superior. O sistema “b” remeteria ao sistema europeu, caracteristicamente o sistema inglês, no qual opera mais a lógica de mercantilização ideológica, em termos gerenciais, como foi discutido anteriormente. Finalmente, o sistema “c” ilustraria o caso americano, que, por um lado, apresenta maior controle estatal, mas funciona com base nas leis de mercado, em termos de financiamento, remuneração docente, taxas de matrículas; sem, por outro lado, dispor de uma lógica mercantil de gerenciamento. A seguir, os dois diagramas citados:

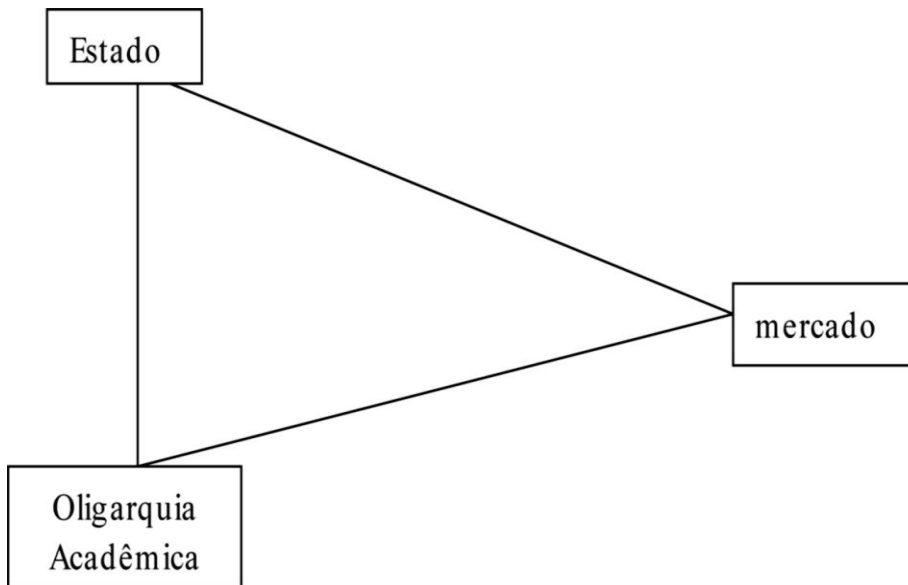


FIGURA 3 – Modelo Clássico de Sistemas de Regulação de Clark (1983, *apud* PRATES)
Fonte: CLARK *apud* PRATES, 2005, p. 84

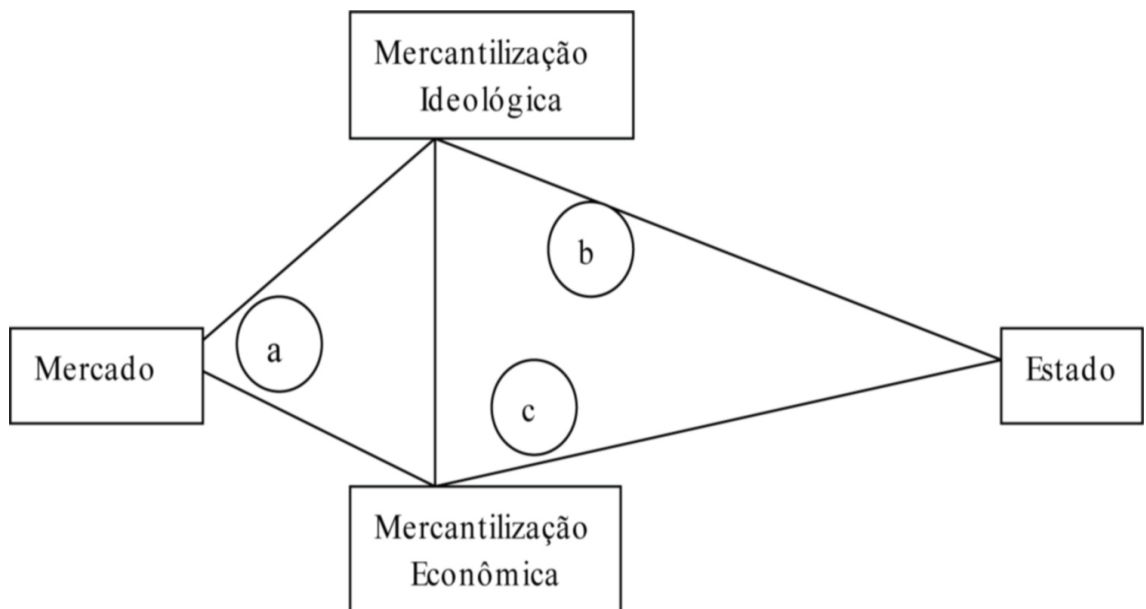


FIGURA 4 – Modelo proposto por Prates, baseado no de Clark sobre regulação do ensino superior
Fonte: CLARK *apud* PRATES, 2005, p. 85

Meek (2000) aponta alguns fatores que direcionam a política governamental para orientação mercantil no ensino superior. Estes estão relacionados aos custos do sistema de ensino superior, ao aumento dos gastos em outras áreas como a previdência, à atribuição do ensino superior à economia, ao mercado de trabalho, onde além da formação dos profissionais, os setores se ligam pela adequação de novas tecnologias, comercialização de atividades de ensino e pesquisa, etc. Abaixo os fatores listados pelo autor:

- Os custos substanciais associados com a educação superior de massa a qual tem levado o governo a se preocupar em aumentar o valor por dólar comprometido neste setor.
- Uma clara expectativa do governo de que a educação superior é mais diretamente conectada à economia nacional - tanto em termos de satisfazer o mercado de trabalho nacional quanto em termos da comercialização de suas atividades de pesquisa e ensino.
- Na medida em que uma proporção maior da população expressa interesse em participar da educação superior, inevitavelmente, a educação superior também torna-se uma questão política.
- Devido ao envelhecimento da população, o peso dos serviços sociais sobre o orçamento nacional está crescendo dramaticamente, e isto produz, tanto pressão para corte de gastos, quanto demanda para maior eficiência das instituições do setor público.
- Em todos os países industrializados, as indústrias tradicionais de manufaturas estão sendo substituídas pelo chamado 'setor de processamento de conhecimento', do qual a educação superior é um componente fundamental (MEEK, 2000, p.26).⁷

⁷ Tradução de

- The substantial costs associated with mass higher education which have led to a concern by government to realise more value per dollar committed in this sector.
- A clear expectation by government that the higher education sector is more closely tied to the national economy –both in terms of meeting national labour market needs and also through the commercialization of its research and teaching activities.
- As a larger proportion of the population expresses an interest in participating in higher education, inevitably, higher education also becomes more of a political issue.
- Due to aging population, the social service burden on the national treasury is rising dramatically, which is coupled with pressures to cut government expenditure and to demand greater efficiencies from public sector institutions.
- In all industrialized countries, traditional manufacturing industries are being replaced by the so-called 'knowledge processing sector', of which higher education is an integral component.

Arum, Gamoran e Shavit (2007) sintetizam a discussão da relação entre expansão, diferenciação e estrutura de mercado. Algumas considerações são fundamentais para o debate: países com diversificação tendem a ter maiores taxas de matrícula; países com recursos de fontes privadas tendem a garantir sistemas com taxas mais altas de matrículas, além de sistemas mais diversificados, como se observa no esquema abaixo:

A discussão da expansão, diferenciação, e estrutura mercadológica da educação sugere seis proposições como as seguintes:

Expansão e Estratificação Educacional

1. Expansão não está associada com a desigualdade no nível onde a expansão ocorre, a menos que a saturação se aproxime (isto é, a desigualdade é maximamente mantida).

Diferenciação e Seleção Institucional

2. Expansão e diferenciação terciária estão relacionadas, com efeitos causais operando em ambas direções: sistemas diversificados são mais propensos para ter maiores taxas globais de matrículas, e vice-versa.
3. A diferenciação da educação superior (ambos os modos diversificados e binários) desvia a distância dos estudantes de matrícula de primeira linha.

Estrutura de Mercado, Diferenciação, e Acesso

4. Em média, as taxas de matrícula são mais altas em sistemas com mais fundos de fontes privadas.
5. Sistemas com níveis maiores de fundos de fontes privadas são mais propensos para ser mais diversificados do que “sistemas centralizados no estado”.
6. O grau de confiança em fundos privados está associado com a desigualdade de acesso na educação superior, mas a direção da associação não pode ser determinada a priori (Arum, Gamoran, Shavit, 2007, p. 8, 9).⁸

⁸ The discussion of educational expansion, differentiation, and market structure suggests six propositions as follows.

Expansion and Education Stratification

1. Expansion is not associated with inequality at the level where expansion occurs, unless saturation is approached (i.e., inequality is maximally maintained).

Institutional Differentiation and Selection

2. Tertiary expansion and differentiation are related, with causal effects operating in both directions: diversified systems are more likely to have higher overall enrollments rates, and vice versa
3. The differentiation of higher education (both the diversified and binary modes) diverts students away from first-tier enrollment.

Market Structure, Differentiation, and Access

4. On average, enrollment rates are higher in systems with more funding from private sources.
5. Systems with higher levels of funding from private sources are likely to be more diversified than state-centered systems.
6. The degree of reliance on private funding is associated with inequality in access to higher education, but the direction of the association cannot be determined a priori.

Em termos de diferenciação institucional, observa-se que foram adotadas diferentes estratégias de acordo com o contexto e o modelo institucional de ensino superior adotado por países e regiões. Wagner (2000, p.12-13; *apud* PRATES, 2005) descreve algumas das estratégias adotadas:

- O reforço de programas de nível-terciário, vocacionalmente orientados oferecidos num distinto sub-sistema (do circuito universitário convencional) de instituições, na França, Finlândia, Alemanha, Austrália, Portugal, Suíça, Japão, Nova Zelândia e em menor extensão EUA, e em desenvolvimento na República Tcheca;
- O estímulo ao desenvolvimento de perfis distintos dentro de um mesmo e único sistema, como na Suécia, Austrália, Reino Unido, e generalizadamente nos EUA;
- A transformação de programas/instituições de nível secundário para o nível terciário “profissional”, como no caso da enfermagem na Austrália e Itália e do treinamento de professores de escolas primárias na França e outros países;
- A introdução de cursos universitários de curta duração, tais como os cursos com grau de bacharel na Dinamarca e na República Tcheca e sob consideração, para introdução e expansão, na França, Alemanha, e Itália (entre outros países da Europa Continental);
- A provisão de condições favoráveis, ou mesmo suporte financeiro direto ou indireto, para o estabelecimento e desenvolvimento de programas específicos dentro de um setor privado paralelo, como no Japão, Coréia, EUA e Portugal, e em grau mais limitado na França e mais recentemente na Alemanha;
- A integração dentro dos programas de estudos das universidades convencionais de módulos vocacionalmente orientados, “estudos aplicados ou integrados” ou experiência de trabalho como no Reino Unido, EUA e França;
- Experiências, com maior ou menor escopo, de expansão da participação em estudos de nível terciário através de instituições ou outros meios distintos das instituições formais de nível terciário, tais como *TAFE Institutes* na Austrália, faculdades de educação continuada no Reino Unido, vários cursos-livres de educação a distância e outras opções alternativas nos EUA (e outros países);
- Encorajamento ou permissão para cooperação através de segmentos e fronteiras, incluindo franchising no Reino Unido, articulações e arranjos específicos na Nova Zelândia e nos EUA, programas com junções de grau/diploma no Japão.

É inegável o protagonismo dos Estados Unidos em termos de diferenciação e diversidade institucional de seu sistema de ensino superior, comparando os padrões internacionais. Segundo Schwartzman (1993), o sistema de ensino superior americano tomou um papel de liderança no mundo, em relação às características adotadas pelo país que são centrais para qualquer sistema de ensino superior, conectado ao mundo contemporâneo. Sem as tradições aristocráticas, de preservação dos valores tradicionais, os americanos se permitiram, sem constrangimento, adotar vários formatos institucionais, como a adoção de um ciclo básico, dos *community colleges*; e áreas de

estudo, sem se importar com a conduta milenar européia em relação ao ensino superior. Portanto, os Estados Unidos são marcadamente caracterizados pelo pluralismo e diversidade em seu ensino superior. Essa diversidade da educação superior americana possibilitou que o país fosse o primeiro no mundo a massificar esse nível de ensino, contando atualmente com metade dos jovens matriculados em alguma instituição de nível pós-secundário.

Segundo Schwartzman (1993), muitas foram as conseqüências dessa massificação e valorização da educação superior. A partir do estabelecimento de vários *colleges*, universidades privadas, públicas de tipos e qualidade variáveis; criou-se um grande mercado acadêmico e de trabalho para professores e profissionais envolvidos com pesquisa científica, programas de pós-graduação. Outra conseqüência da educação superior massificada e dessa diversidade foi a criação de um padrão de exigência enorme em algumas universidades e profissões em termos de desempenho e qualidade em geral, como o caso da educação médica. Outra característica importante associada à diversidade e à pluralidade de formatos institucionais é que não há um órgão oficial, um ministério da educação preocupado em definir o que é uma universidade, por exemplo. Os Estados têm certa liberdade para formular sua própria política de ensino superior, com formatos institucionais diversos, sejam elas instituições públicas, privadas, dedicadas ao ensino profissional, à formação de elites acadêmicas, à formação de professores, formação religiosa, à educação de adultos, à mera obtenção de títulos. Uma característica marcante do sistema de ensino superior americano é seu alicerce em torno da pesquisa científica e dos programas de pós-graduação. Segundo Schwartzman (1993), eles foram desenvolvidos em meio a três fatores:

Primeiro foi a maciça incorporação dos talentos que acompanharam as grandes migrações européias desde o século XIX, e continuaram no período de pré- e pós guerra, recriando nos Estados Unidos as tradições de trabalho e os padrões de excelência típicos das universidades européias de elite. Mas, segundo, por mais importantes e influentes que estes imigrantes tivessem sido, eles não impediram que continuassem a existir as centenas de "*land grant colleges*", escolas técnicas, institutos de engenharia e outras instituições que trabalhavam em íntima associação com a indústria e a agricultura, e davam à pesquisa acadêmica uma ponte natural e direta com o setor empresarial, que retribuía apoiando e financiando as instituições universitárias. E terceiro, a ausência de tradições acadêmicas mais consolidadas levou a uma inovação importante que foram as escolas de formação de pesquisadores e cientistas, os "*graduate colleges*", que fizeram da capacitação para a pesquisa não um simples credenciamento acadêmico, como na tradição européia, mas um tipo novo de formação profissional e especializada. (SCHWARTZMAN, 1993, p. 3)

3.3. Community Colleges como modelo de expansão

Roksa (2008) atribui a diversificação no modelo americano aos *community colleges*. Segundo a autora, o primeiro *community college* instituído no país data de 1901, na virada do século, em sintonia com o aumento de institutos diversificados no mundo. Já entre 2003-2004 havia mais de 1000 instituições do tipo nos Estados Unidos, denotando um enorme crescimento em um século.

Os *Community Colleges* começaram com uma proposta de separar os dois primeiros anos do ensino superior, no caso, no nível dos *Colleges*, para uma formação mais geral, comum a todos os cursos. Assim, o ensino superior ficaria dividido em dois níveis, uma formação inicial que possibilitaria um título que permitiria a atuação no mercado de trabalho em profissões mais técnicas, ou com uma formação mais geral, em que não haveria uma necessidade de um aprofundamento teórico maior, como nos casos dos professores de ensino primário. Essa nova divisão dentro do ensino superior universitário denominou os dois primeiros anos como *Junior Colleges* (KANE e ROUSE, 1999).

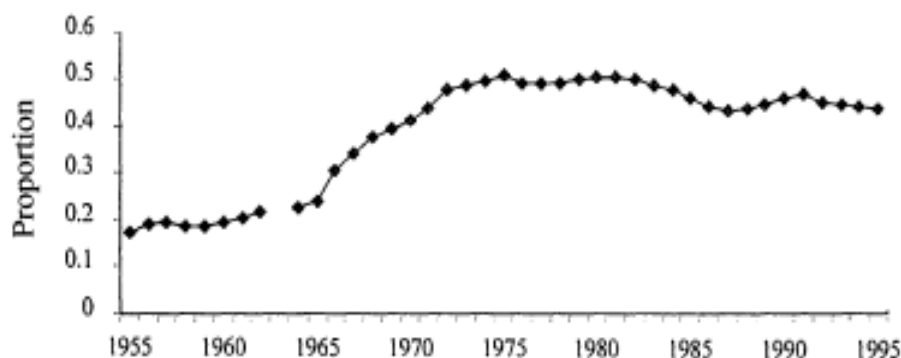
Um dos objetivos seria flexibilizar a estrutura da educação superior americana, possibilitando maior acesso a esse nível educacional, sem que houvesse uma sobrecarga no ensino de quatro anos. Como essa divisão de ensino estava independente do local, isto é, havia uma possibilidade de transitar entre instituições para aqueles que seguissem os dois anos posteriores, foi possível uma grande revolução no sistema terciário do país, como defendeu Clark. A partir desse momento, uma abertura do ensino superior se realizou em regiões que pouco podiam almejar anteriormente nesse sentido. Como esses dois primeiros anos tinham uma formação mais geral, não era oneroso criar pequenas faculdades especializadas em *Junior Colleges* espalhadas por todos os lugares (CASTRO, 1999).

Segundo Kane e Rouse (1999), originalmente os *Junior Colleges* cumpriam uma “função de transferência”. Os alunos cumpriam os dois anos desse primeiro nível com uma graduação focada na educação mais geral e ganhavam um título associado (AA) a esses dois primeiros anos. Após a conclusão, aqueles que queriam e que tinham bons

desempenhos, ou nos, termos de então, eram capazes, transferiam-se para um *College* de quatro anos para completar o ensino superior com maior prestígio, e alcançar o grau de bacharel.

A partir desse momento, os *colleges* de dois anos incorporaram outros objetivos como programas mais vocacionais, voltados para uma formação rápida para o mercado de trabalho; programas de continuidade da educação de adultos, e programas de desenvolvimento econômico, comunitário e de força de trabalho. Ao mesmo tempo, esses institutos expandiram com outro tipo de tarefa, a de abrir o sistema de ensino superior, como política de inclusão mesmo, de admissão de indivíduos, que anteriormente não teriam a menor possibilidade de ingressar e concluir um nível superior (KANE e ROUSE, 1999).

No início do século XX, a maioria dos *junior colleges* eram privados, sendo apenas 26 % desse institutos de tipo público. Posteriormente, com o caráter de forte inclusão social, e mesmo a participação maior dos municípios na criação e gestão desses *colleges* de dois anos, houve um processo de forte mudança na origem administrativa, apresentando um aumento da proporcionalidade enorme do setor público. Em 1995, 96% dos 5,5 milhões de indivíduos matriculados nos *community colleges* estavam matriculados em instituições públicas. A evolução do número de estudantes matriculados pela primeira vez em *colleges* públicos de dois anos é representada no gráfico abaixo. Nota-se que houve um grande aumento do percentual de pessoas nessa condição, passando de cerca de 17% em 1955 para cerca de 44% em 1995.



Source: *Digest of Education Statistics* (1997).

FIGURA 5 – Proporção entre estudantes matriculados em *Colleges* públicos de dois anos pela primeira vez – Fonte: KANE, T e ROUSE, C., 1999, p. 65.

Um fator que possibilitou o aumento do número de matrículas, segundo Kane e Rouse (1999), foi a abertura dos *community colleges* para cursos de período parcial (*part-time*). Enquanto o crescimento, entre 1970 e 1995, de matrículas em cursos de período integral (*full-time*) foi aproximadamente de 63%, no mesmo período, nota-se um acréscimo de 222% de matrículas em cursos de período parcial. Atualmente, estes últimos, são responsáveis por cerca de 65% do total de matriculados nos *community colleges*.

Portanto, os *community colleges*, de início, tinham um perfil mais acadêmico, preparando os estudantes para se transferir para as cursos tradicionais de 4 anos. A partir da década de 70, cedendo a pressões políticas, institucionais, os *community colleges* se transformaram em institutos com foco mais vocacional, técnico. Hoje a maioria desses institutos se volta para áreas vocacionais, ganhando grande apelo dos estudantes. Em 2002, por volta de 40% de todos os estudantes do ensino superior estavam matriculados nos *community colleges*, o número é maior quando se considera apenas estudantes do ensino público americano, contando com 50%. O desenvolvimento desses institutos vem acompanhado de debates acerca de democratização e desvio. Enquanto alguns o vêem como um elemento que permite democratizar, universalizar o ensino superior, dando oportunidades a mais pessoas de cursarem o ensino superior; outros o observam como forma de desviar os indivíduos dos institutos tradicionais de 4 anos, e conferir um grau de bacharelado menor (ROKSA, 2008).

O aumento dos *community colleges* não aumenta, na mesma proporção, o aumento dos graus de bacharéis. Por outro lado, aumenta o alcance educacional dos indivíduos. Mesmo que com poucas evidências, pode-se dizer que o efeito da democratização é maior que o efeito do desvio (ROUSE, 1998). Cabe dizer, no entanto, que com abertura maior, menor concorrência, menos aulas, padrões de atendimento mais flexíveis, com horários variados que os *community colleges* são mais atrativos aos estudantes de origem socioeconômica mais baixa (ROKSA, 2008).

3.4. Expansão e Diversificação de Modelos na Europa

Neave (2000) diferencia o fenômeno da expansão de universidades na Europa. A Europa Ocidental experimentou esse processo após os Estados Unidos e a Europa Central e Oriental. Enquanto nos Estados Unidos o fenômeno data de 1930 a 1940, e na Europa Central e Oriental de 1950 a 1955; na Europa Ocidental a massificação de universidades ocorre mais tardiamente, entre 1965 e 1975, sendo que na Inglaterra o fenômeno se inicia a partir de 1980.

O autor aponta que esse processo de massificação foi guiado, por um lado, por uma lógica de adaptar a missão institucional da universidade nos moldes de uma direção econômica propriamente; e, por outro lado, buscar um programa diversificado que primasse pela orientação de demanda social, ideológica, que suprisse a questão do acesso a este nível de ensino. Portanto, a massificação do ensino superior é acompanhada por essas duas pressões, que, não obstante, não se adaptam ao contexto tradicional do sistema de elite.

Neave (2000) concebe duas fases passíveis de diferenciação a partir desse fenômeno de expansão e diversificação na Europa. A primeira fase é notadamente marcada pelo caráter de acesso e provisão estrutural a lugares diversos, antes não atingidos pelo ensino superior. A questão de fundo é a busca do atendimento de necessidades locais, de suprir demandas de qualificações técnicas específicas. Contudo, apesar da preocupação em transformar e expandir o sistema de ensino superior, o número de universidades, cursos, vagas e alunos; as instituições mantinham a mesma lógica administrativa, a mesma estrutura funcional. A relação entre universidade e autoridades governamentais se mantinha intacta, com foco exclusivo para o ensino superior de formação de um sistema de elites, mesmo com a busca dessa expansão. Não houve uma política clara voltada para este segmento. O acesso massificado ao ensino superior estava longe de representar efetivamente o prestígio educacional esperado, com a titulação adquirida nesses novos cursos.

As características observadas nessa primeira fase apontam para um processo de expansão do ensino superior emergindo de uma pressão social, por acesso tanto nas Europas Central e Oriental quanto na Ocidental. Esse processo foi importante também para o desenvolvimento da diversidade institucional, propriamente, para a segmentação do sistema de ensino superior e para a busca da diversidade programática. Neave (2000) define a diversidade como um estágio avançado de institucionalização experimentado pela sociedade moderna, em que torna o propósito geral da educação superior como produção de novos conhecimentos e a possibilidade de um acesso obrigatório inevitável desse conhecimento à sociedade moderna propriamente. A diversificação é entendida como processo pelo qual as instituições obtêm os meios administrativos para que o fenômeno se desenvolva. Por fim, a diferenciação institucional é o resultado, a constatação desse processo. Isto não se traduz num processo simples de ser desenvolvido, ou mesmo de ser mensurado, nem conduz a um juízo de valor propriamente, se é bom ou ruim, segundo o autor.

O controle da economia, do mercado e posteriormente a crise e a restrição da demanda estagnou o processo de massificação do ensino superior na Europa Central e Oriental. Já a Europa Ocidental ampliou o processo de expansão e massificação com base em duas características importantes: a segmentação e a integração institucional, onde permanecem a distância do sistema de elite e a frustração dos novos graduandos e graduados com a expectativa de obter a erudição característica da formação de elites, e o decorrente prestígio educacional (Neave, 2000).

Na primeira fase tipificada por Neave (2000), ocorre a criação de instituições específicas com cursos de “curto ciclo”, que anteriormente se desenvolviam no setor pós-secundário de ensino. Esses cursos são “promovidos” à educação superior, em geral nas áreas administrativas e mais tecnológicas, em institutos isolados, que os distinguiam das universidades tradicionais. Assim, as políticas de expansão na Europa Ocidental relacionavam diversidade programática à segmentação institucional. Enquanto os novos institutos foram direcionados para fomentar as demandas mais técnicas de mercado de trabalho, as universidades tradicionais mantinham seu caráter de formação de excelência para os cargos públicos de alto prestígio.

Contudo, apesar da forte orientação da demanda de mercado nesse processo de diferenciação institucional na educação superior europeia, o governo foi o grande condutor e aquele que implementou essa expansão e diferenciação institucional. Não houve autonomia para as próprias universidades e institutos definirem seu processo, suas iniciativas. Neave (2000) chama o processo que se instaura pela segmentação de desvio: onde as novas instituições cumpriam o papel propriamente de massificação do ensino superior, resguardando a função de formação de elites para as universidades tradicionais.

Nesta primeira fase de expansão do ensino superior identificada pelo autor, não se observam os resultados esperados dos novos institutos. A segmentação não provocou mudanças significativas no ensino superior, nem resultou numa maior competitividade, com exceção do caso alemão, onde o novo modelo se mostrou exitoso, com as *Fachhochschulen*. O que se observou na realidade foi uma busca de mudança de perfil das novas instituições. Tanto o público atendido, quanto os profissionais que atuavam nos novos institutos buscavam se espelhar e desejavam alcançar o prestígio, o alto *status* que gozavam as universidades tradicionais, e, conseqüentemente, seus diretores, funcionários, alunos. Adotou-se, assim, um modelo normativo acadêmico. Os conteúdos programáticos adotavam uma ênfase mais acadêmica, o próprio perfil do público se modificou, acentuando os valores propriamente acadêmicos. Houve, portanto, uma tendência a imitação das universidades tradicionais e homogeneização do sistema de ensino superior, distanciando da proposta inicial de diferenciação institucional da educação superior. Esse fenômeno ficou conhecido como *academic drift*.

Academic Drift tem na essência duas dimensões e ambas abordam a diversidade programática. A primeira delas envolve tanto Politécnicas Britânicas como *Colleges* de Distrito Noruegueses alijadas precisamente daquela parte de sua clientela de estudantes que as colocam fora da universidade – ou seja, estudantes que estudam em um nível abaixo do primeiro grau. A segunda está correlacionada com a primeira. Ela tomou a forma de concentrar-se mais no nível de diploma do trabalho e mais ao ponto, sobre áreas do conhecimento menos voltadas para o domínio técnico e vocacional do que um campo mais tradicional associado com a educação universitária. Instituições supostamente diferenciadas da universidade, procuradas por razões de prestígio e permanência, para estimular e literalmente reproduzir os mais velhos se não os melhores. O prestígio acadêmico e as normas profissionais da academia são o nível mais poderoso e tendem a se dirigir a uma direção oposta a diferenciação que surge como a forma de inimigo mais íntimo da diversidade, a homogeneização imitativa (NEAVE, 2000, p. 13).⁹

⁹ Academic drift has in essence two dimensions and both touch upon programmatic diversity. The first of these involved both British Polytechnics and Norwegian District Colleges jettisoning precisely that part of their student clientele which set them off from the University – namely, students studying at a level below the first degree (Pratt & Burgess, 1974). The second was a correlate to the first. It took the form of concentrating increasingly on degree level work and more to the point, upon areas of knowledge geared less towards the technical and vocational domain than the more traditional fields associated with university education. Institutions supposedly differentiated from the university, sought for reasons of prestige and standing, to emulate and literally to reproduce their elders if not their betters. Academic prestige and the professional norms of academia are a most powerful lever and tend to drive in an opposite direction to differentiation which takes the form of diversity's most intimate enemy – namely, imitative homogenization.

Como se viu, o aspecto mais vocacional e técnico que orientou a formação desses novos institutos e a massificação do ensino superior na Europa foi renegado nessa primeira fase de expansão tanto pelos diretores e profissionais como pelo público, que se inseria ali. As atividades rumaram para o sentido mais acadêmico, tornando-se progressivamente o objetivo central e despidendo o caráter de vocacionalização nessas novas instituições.

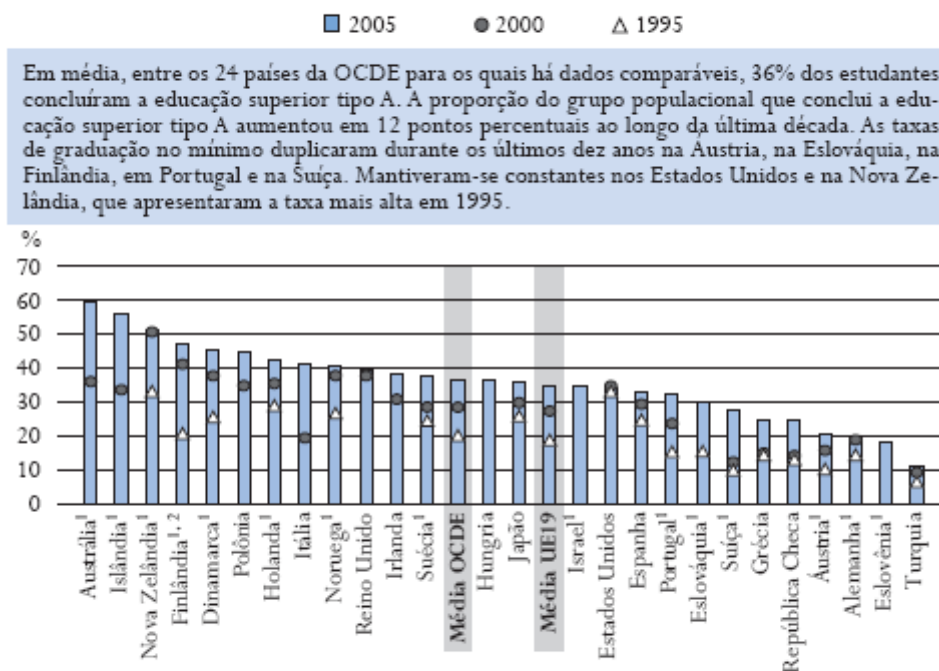
Outro aspecto abordado por Neave (2000) nessa primeira fase é o fenômeno de integração institucional, relacionado às mudanças propriamente nas universidades tradicionais. Foram gradualmente substituídos os programas mais clássicos de disciplinas por gradação de complexidade para programas com diversificação programática, baseados numa fase inicial mais generalizante, como o caso do ciclo básico, ou através da implementação de vários “caminhos” (*tracks*) no interior dos cursos, com critérios variados de duração, finalidades e passagens de uma carreira para outra.

A segunda fase tipificada pelo autor remete aos anos 80 quando houve maior demanda de vagas, de acesso. A pressão pela expansão trouxe maior preocupação com a racionalidade administrativa, burocrática da gestão do sistema de ensino superior. Notam-se mudanças na tomada de decisões institucionais, na profissionalização da administração, na destinação dos recursos, no financiamento, são criadas e fortalecidas as agências fomentadoras, agências de avaliação institucional. O que se pode ver é um processo de maior *accountability* sobre o funcionamento do ensino superior. Busca-se maior apoio de agências fomentadoras, financiamento da iniciativa privada através da prestação de serviços, auxílio das autoridades para o desenvolvimento do sistema de ensino superior.

O imperativo do mercado, dos retornos econômicos proporcionados pelos agentes financiadores orientam a lógica administrativa e a própria expansão do ensino superior. Para atender a essa nova demanda, a diversidade institucional torna-se um valor, um fenômeno desejável, formando profissionais antenados com uma orientação de mercado. Os cursos mais vocacionais são mais adaptados a esse novo contexto. Ocorre a diferenciação através dos programas tipo A, mais acadêmicos, tradicionais; e tipo B, mais técnicos, vocacionais.

Gráfico A3.1. Taxas de graduação na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005)

O gráfico mostra o número de estudantes que concluíram programas de educação superior tipo A pela primeira vez, em 1995, 2000 e 2005, como porcentagem do grupo relevante.



1. A taxa líquida de graduação é calculada somando-se as taxas de graduação em cada idade em 2005.

2. Ano de referência: 200+.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação para educação superior tipo A em 2005.

Fonte: OECD, Tabela A3.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

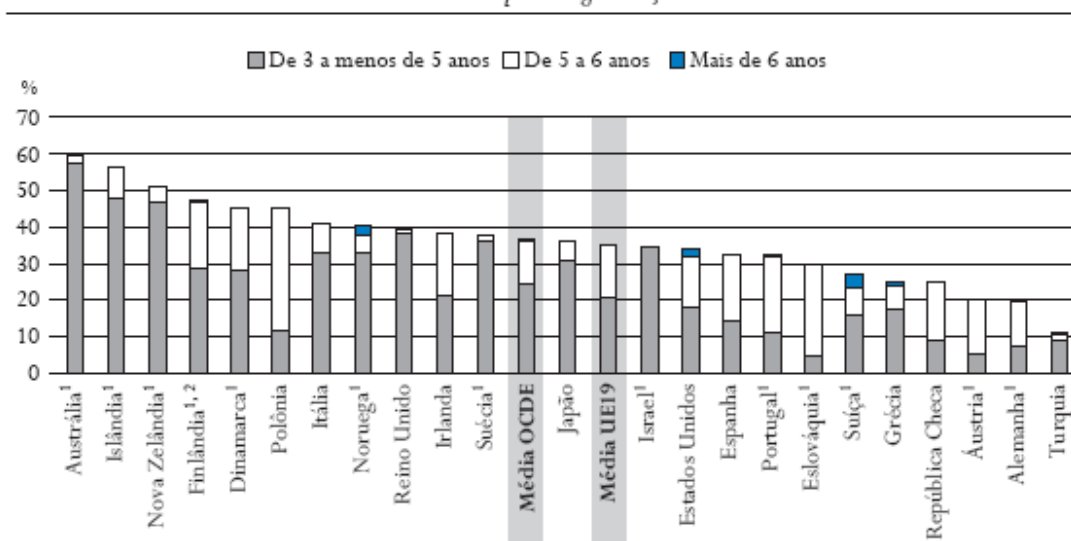
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

FIGURA 6 – Taxas de graduação na educação superior tipo A (1995, 2000, 2005)

Fonte: OCDE, 2008

A figura 6 mostra a evolução do número de estudantes na idade típica que concluíram programas de educação superior tipo A nos anos de 1995, 2000 e 2005. Por tipo “A” de educação superior, entende-se os cursos tradicionais, de maior duração voltados para a pesquisa científica, para os valores acadêmicos tradicionais. Portanto, este indicador mostra a tendência de expansão deste tipo de educação superior na maioria dos países durante esses 10 anos. Países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha mostraram estabilidade no número de estudantes concluintes do ensino terciário tipo A, o número de estudantes concluintes nem cresceu nem decresceu, mantendo-se constante. Outro fato importante demonstrado é o percentual de indivíduos na idade típica (60%) que concluíram o nível superior de tipo A na Austrália no ano de 2005.

Gráfico A3.2. Taxas de graduação na educação superior tipo A, por duração de programa (2005)
 Porcentagem de graduados na educação superior tipo A em relação à população na idade típica de graduação



1. A taxa líquida de graduação é calculada somando-se as taxas de graduação em cada idade em 2005.

2. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente de taxas de graduação na educação superior tipo A.

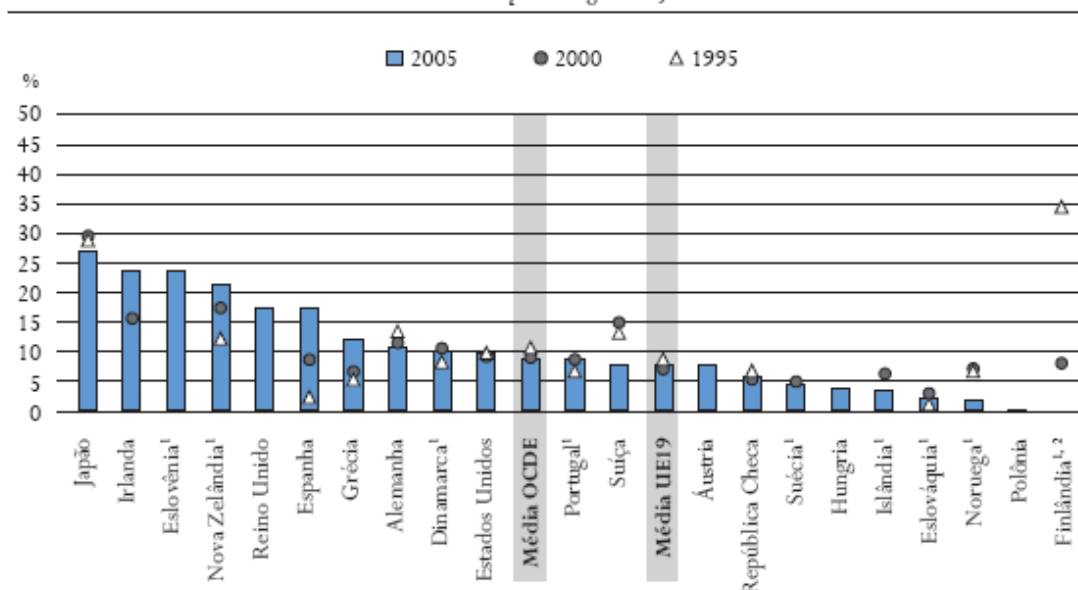
Fonte: OCDE, Tabela A3.1. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eqq2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

FIGURA 7 – Taxas de graduação na educação superior tipo A, por duração de programa (2005)
 Fonte: OCDE, 2008

A figura 7 diferencia a porcentagem de graduados de tipo A na população de idade típica em relação à duração de programa. Para tal foram divididas a duração de programas de tipo A em programas de 3 anos a menos de 5 anos, de 5 a 6 anos, e mais de 6 anos. Grande parte dos países apresentou maior porcentagem de indivíduos em programas de 3 a menos de 5 anos dentro do ensino superior de tipo A. Alguns países como Polônia, Espanha, Portugal, Eslováquia, República Checa, Áustria, Alemanha apresentaram em 2005 maior porcentagem de graduados nos programas de 5 a 6 anos em relação aos outros programas de tipo A.

Gráfico A3.3. Taxas de graduação na educação superior tipo B (1995, 2000, 2005)
 Porcentagem de graduados na educação superior tipo B em relação à população na idade típica de graduação



1. A taxa líquida de graduação é calculada somando-se as taxas de graduação em cada idade em 2005.

2. Ano de referência: 2004.

Os países estão classificados por ordem decrescente das taxas de graduação para educação superior tipo B em 2005.

Fonte: OECD, Tabela A3.2. Ver notas no Anexo 3 (www.oecd.org/edu/eag2007).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/068037263103>

FIGURA 8 – Taxas de graduação na educação superior tipo B (1995, 2000 e 2005)
 Fonte: OCDE, 2008

A figura 8 mostra a evolução do número de estudantes em idade típica graduados em programas de educação superior tipo B nos anos de 1995, 2000 e 2005. Por tipo “B” de educação superior, compreende-se normalmente aqueles cursos de menor duração, majoritariamente orientados para a profissionalização, cursos mais vocacionais, segundo conceituação da OCDE. Alguns países como Eslovênia, Reino Unido, Áustria que não apresentam dados nos anos de 1995 e 2000, em 2005, apresentam porcentagem relevante de graduados em programas tipo B. Irlanda, Espanha, Grécia apresentaram, em 2005, grande crescimento no número de graduados nos programas tipo B em relação aos anos anteriores. Por outro lado; Suíça, Islândia, Noruega apresentaram, em 2005, grande diminuição no percentual de graduados em relação aos anos anteriores. Porém, o caso mais emblemático é o da Finlândia que praticamente acabou com o programa tipo B no país em 2004, quando em 1995 apresentava 35% da população em idade típica graduada em programas tipo B, e, em 2000, apresentava aproximadamente 8%.

Apesar da maior incorporação e aceitação do público e dos profissionais desse novo modelo de institutos e cursos vocacionais, não se deixa de evidenciar que a expansão da educação superior se dá de modo a que as instituições que cumprem o papel de massificação se vêem em condições de dificuldades de recursos e sofrem com a qualidade de seus cursos, enquanto, são reservadas a algumas instituições, de elite, a oportunidade de gozar de pólos de excelência, com cursos de alta qualidade e prestígio freqüentados por poucos grupos. (NEAVE, 2000).

3.5. O contexto latino-americano

Destacamos quatro grandes sistemas de ensino superior na América Latina em nossa análise: Argentina, Brasil, Chile e México. Nesses países, historicamente, houve maior investimento na área e maior diversificação e políticas de expansão. A expansão da educação superior nesses países, inclusive, tem um período semelhante: entre o fim dos anos 60 e início dos anos 70, exceção feita à Argentina, que teve seu período de expansão ainda nas décadas de 40 e 50. (KLEIN e SAMPAIO, 1994).

O Chile e o Brasil, por outro lado, distinguem-se dos demais pelo fato de terem experimentado uma reforma universitária propriamente que orientou inicialmente o processo de massificação, expansão do ensino superior nesses países, sendo posteriormente minimizada a interferência dos governos, deixando o sistema adquirir uma dinâmica própria nos dois países. Segundo Klein e Sampaio (1994), no Brasil, a reforma de 1968, direcionou-se majoritariamente para o ensino público, com a criação de novas universidades federais, predominando o que as autoras denotam de padrão desconcentrado, com a distribuição dessas novas instituições públicas pelo país. Embora, a política fosse direcionada ao ensino público superior, notou-se o grande crescimento do setor privado. Segundo as autoras, o setor público não se expandiu muito. A reforma universitária no país teve um efeito maior no aspecto qualitativo desse setor no país, acentuando o aspecto de institutos de excelência e prestígio do setor público.

Já no Chile, notou-se uma expansão do sistema público também com a reforma universitária no país de 1968. Contudo, houve uma queda drástica no número de matrículas e a conseqüente retração do sistema de ensino superior no Chile após 1973, com a queda do regime democrático e a implantação de um regime militar que promoveu uma mudança na política de ensino superior no país. No final dos anos 80, o Chile retomou o crescimento do ensino superior, especialmente no setor não-universitário, com um grande índice de matrículas, a partir de uma nova reforma universitária, em que foi acentuado o caráter de diferenciação do sistema de ensino superior.

A Argentina notabilizou-se pela expansão precoce do sistema de ensino superior, que ocorreu no período peronista de 1944 a 1955. Essa expansão é fruto das políticas de acesso irrestrito a educação superior pública no país. Klein e Sampaio (1994) ressaltam que o número de instituições propriamente não aumentou no período, mas sim o número de matrículas. Com a reforma universitária de 1958 no país, houve uma nova proposta de modelo de universidade, com a introdução da pesquisa científica, diversificação curricular e a diferenciação institucional no sistema de ensino superior no país.

No México, não houve propriamente uma política de reforma universitária. Segundo Klein e Sampaio (1994), no país aconteceram políticas pontuais de diversos governos que priorizavam a não interferência governamental nas universidades, e se amparavam no discurso da revolução educativa para promover a elevação dos anos de estudos da população no país, com base na mobilização política. Assim como na Argentina, no México houve uma política de acesso irrestrito ao ensino público. Ambos os países, mostram um sistema de concentração de matrículas numa instituição, no caso do primeiro na Universidad de Buenos Aires (UBA), e no caso da última na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sendo que os dois casos se encontram entre as universidades com maior número de matrículas no mundo, e se diferenciam do sistema de ensino brasileiro, por exemplo, que adotou um sistema mais descentralizado, com instituições e matrículas espalhadas. O quadro abaixo formulado por Klein e Sampaio (1994) sintetiza o período e o modo de expansão nos quatro países latino americanos.

	<i>Timing da expansão</i>	<i>Setor público/privado</i>	<i>Controle do executivo</i>
Argentina	1944-1955	predomínio do setor público, setor privado inexistente	forte
México	Década de 70	setor público numericamente dominante; setor privado com prestígio em ascensão	forte
Brasil	1968 - 1978	predomínio do setor privado, setor público de maior prestígio	médio
Chile	1969 - 1974 e 1980 - 1989	coexistência público-privado. Predomínio quantitativo recente do setor privado	mais forte

Quadro 1: *Timing da expansão*

FIGURA 9 – Período de expansão nos países latino americanos

Fonte: KLEIN e SAMPAIO, 1994.

Ao contrário do México e da Argentina, onde o sistema é voltado para ingresso irrestrito da população ao ensino superior público, quando se obtém o nível secundário; o Brasil e o Chile se notabilizaram por uma política de acesso ao setor público altamente seletiva, dependendo da aprovação em provas para a entrada nas universidades públicas de excelência, instituições de maior prestígio acadêmico dentro do sistema de ensino superior dos seus países. Cabe dizer que a expansão do setor público nesses países foi contida. As políticas se voltaram mais para o sentido da qualidade no setor público que propriamente sua expansão. Coube ao sistema privado alavancar a massificação do ensino superior nos dois países e suprir a demanda de um mercado de inserção rápida e de pouca qualificação, com grande demanda reprimida. Por outro lado, esse papel delegado ao setor privado de forma pouco regulada por organismos públicos, trouxe a proliferação de instituições e cursos de baixa qualidade. Os custos da preservação de um ensino público de qualidade, mantendo-o sem uma política de expansão massiva, espelhou-se numa expansão desenfreada do setor privado, com certo grau de estigmatização associado a sua imagem, como instituições e cursos de baixa qualidade. (KLEIN e SAMPAIO, 1994)

Já a Argentina e o México com suas políticas de expansão via acesso irrestrito ao setor público começaram a sofrer com a inexistência de seletividade e a conseqüente queda de qualidade do seu ensino superior. Com as crises econômicas enfrentadas pelos países nas décadas de 70 e 80, houve contenção dos recursos públicos destinados à

educação superior, e como o peso do setor público era enorme na educação superior desses países, notou-se uma deterioração do sistema de ensino superior como um todo. Na Argentina, os cortes afetaram especialmente as grandes universidades públicas, como a UBA, que detinham o maior número de alunos. No México, com a crise no sistema público, as classes alta e média da sociedade se deslocaram timidamente para algumas universidades privadas de elite. Contudo, o setor privado ainda é muito reduzido no país. Na Argentina, não houve um movimento para criação de um sistema privado de qualidade. A formação das elites tendeu a ser realizada no exterior. E se iniciaram, ainda que de forma tímida, planos de criação e definição de critérios mais rigorosos de ingresso.

Como se observa no gráfico abaixo, que mostra a expansão do sistema de ensino superior em anos específicos das últimas três décadas no geral e em relação ao sistema privado, enquanto o percentual de matrículas no setor privado é alto no Brasil e Chile, indicando a expansão do ensino superior nesses países diretamente relacionada a esse setor, no México e na Argentina, o percentual de matriculados nas instituições privadas é baixo, indicando um sistema fortemente ancorado no setor público da educação superior.

País	Ano	Total de matrículas	Matrículas nas instituições privadas	% Matrículas privadas sobre o total
Argentina	1970	274.634	47.763	17%
	1982	550.556	120.101	22%
	1991	1.077.212	159.475	15%
Brasil	1970	430.473	236.760	55%
	1980	1.345.000	852.000	63%
	1989	1.570.860	943.276	60%
Chile	1970	76.979	26.229	34%
	1980	118.978	43.769	37%
	1990	249.482	130.817	52%
México	1970	188.011	27.276	15%
	1981	785.419	118.999	15%
	1990	1.078.190	187.124	17%

Quadro 2: Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados

Fonte: Quadro elaborado a partir das seguintes fontes: Levy, Daniel C., 1986, quadro 1.1, p. 4 e quadro 5.1, p.180; Brunner, J.J., 1986, quadro 31, p. 73, 1992, quadros 7, p. 24, 9, p. 30 e 14, p.36; Balán, J., 1992, quadro 1, p. 47.

FIGURA 10 – Evolução das matrículas nos sistemas público e privado latino-americanos
 Fonte: KLEIN e SAMPAIO, 1994

Em termos de diferenciação institucional, na América Latina, nota-se uma tendência tanto em termos de formatos institucionais, com a criação de universidades, instituições não-universitárias; quanto em termos de natureza administrativa, se público ou privado. Como discutimos, houve diferenças quanto ao grau de diferenciação segundo essas categorias entre os países latino-americanos. Klein e Sampaio (1994) destacam que a diferenciação institucional não correspondeu necessariamente a diversificação do sistema, no que tange a alternativas propriamente a formação clássica de ensino superior, como se observou nos Estados Unidos e na Europa, em que a diversificação do sistema, em termos de criação de instituições de caráter mais vocacional tecnológico assumiu o papel de massificação do ensino superior. As autoras destacam que o Chile e o México buscaram essa alternativa em menor medida, não como solução para a expansão, como nos casos citados.

O México buscou implementar a diversificação do sistema no contexto da diferenciação institucional. E a partir da década de 60, deu início a formação de um setor tecnológico, através da criação de Institutos Técnicos Públicos, com inspiração do Instituto Politécnico Nacional. Contudo, verifica-se o período de aceleração do surgimento desses novos institutos na década de 80, quando a expansão de matrículas no país começa a se retrair. Nota-se a tendência de espalhar a construção desses novos institutos por diversas regiões do país. No entanto, o que se notou foi que a atratividade desses cursos foi pequena. As demandas só surgiram nas regiões menos desenvolvidas, onde a oferta de vagas para universidades é baixa. Nesse contexto, nota-se em geral grande índice de ociosidade de vagas nesses institutos técnicos, associados a uma formação de menor prestígio daquelas oferecidas no país.

Como alternativa às instituições públicas, majoritárias no país, houve o crescimento de instituições privadas não-universitárias, caracterizando-se por serem fragmentadas, ofertando poucos cursos, mais nas áreas de humanidades e ciências sociais aplicadas, e com reconhecida baixa qualidade, em geral. Contudo, nota-se também o desenvolvimento de instituições de formação de excelência, na área privada, como foi dito anteriormente sobre o caso mexicano. (KLEIN e SAMPAIO, 1994)

O Chile notabiliza-se por estabelecer uma política especialmente voltada para a diversificação institucional, através de medidas elaboradas em 1981. O discurso que embasou essa política esteve compassado com a estrutura do mercado de trabalho, que

já não comportava o modelo único de universidade vigente. Era preciso atender as novas exigências econômicas do contexto globalizado, e o próprio dinamismo do mercado. Como se viu anteriormente, o Chile também apresentou uma expansão grande no setor privado, sendo este um canal primordial para a massificação do ensino superior no país, especialmente com o crescimento das instituições não-universitárias do setor.

Na Argentina nota-se a diferenciação institucional do país tanto no setor público como no privado, a partir da expansão do sistema propriamente. Como alternativa às grandes universidades públicas como a UBA, o setor público se diferenciou com a criação de universidades mais voltadas para a área de engenharias, como a Universidade Tecnológica Nacional; e com a criação de universidades públicas menores voltadas para as áreas de humanidades e ciências sociais aplicadas. Em relação ao setor privado, que se expandiu entre o final dos anos 50 e meados dos anos 70, também apontam-se diferenciações em termos de universidades: haviam aquelas universidades com grande oferta de cursos; aquelas de acesso mais restrito, reconhecidamente de maior prestígio, e preocupação acadêmica, no sentido de valores; e as universidades católicas de menor porte, espalhadas pelo interior, que não gozavam de prestígio acadêmico. Já as instituições não-universitárias, expandem-se posteriormente no país, já na década de 80.

Por fim, no Brasil, o sistema se diversificou mais no setor privado propriamente, no período de expansão, com a criação de escolas isoladas, faculdades integradas, comunitárias, universidades católicas, que em alguns estados gozam de prestígio acadêmico. O caso brasileiro será melhor analisado quando tratarmos especificamente do desenvolvimento do ensino superior no país.

Nota-se, portanto, que a diferenciação institucional na América Latina esteve estreitamente atrelada ao próprio surto de expansão do ensino superior na região, como ocorreu também em outras partes do mundo. A diferenciação vem atender a massificação da educação superior e a conseqüente complexidade, ampliação e heterogeneidade de alunos, demanda de mercado; com o intuito de atender perfis diferenciados de alunos, exigências da nova configuração econômica, política e social e do dinamismo do mercado. Contudo, a expansão do ensino superior na América Latina não escapa de problemas estruturais cruciais, como ressaltam Klein e Sampaio (1994, p. 15):

Os sistemas de ensino superior na América Latina estão em crise, e a qualidade é, com certeza, seu calcanhar de Aquiles. De um lado, identifica-se na expansão desordenada do ensino superior, através da proliferação de instituições privadas de baixa qualidade, e na deterioração do ensino público, enfim, na massificação, a causa do declínio da qualidade do sistema. Acrescem, ainda, dois aspectos cruciais: a incapacidade do sistema de atender às necessidades de uma economia competitiva em constante mudança e a configuração que o ensino superior assume, com a proliferação de cursos em áreas *soft*. A longo prazo, o *gap* entre demanda do setor produtivo e sistema de ensino superior tende a reforçar-se. Esse descompasso gera dificuldades crescentes de absorção dos egressos e conduz a uma descrença na utilidade do diploma universitário.

3.6. Expansão e Diferenciação Institucional – o cenário brasileiro

A educação superior brasileira se inicia em finais do século XVI, com os colégios jesuítas. Porém, como ressalta Barreyro (2008), o modelo de ensino superior adotado no país diverge muito daquele adotado por outros países latino-americanos de colonização espanhola. Nestes países, o modelo de educação superior já contemplava universidades, sendo a primeira delas criada em 1538. Enquanto isso, o Brasil se dedicava mais à abertura de colégios, faculdades isoladas; sendo as primeiras universidades criadas somente no início do século XX no país.

A educação superior era centralizada somente na esfera pública e no poder central, até Constituição Republicana de 1891 que “descentralizou o ensino superior, que era exclusivo do poder central, delegando-o também para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas” (SAMPAIO, 2000, p.37).

Simon Schwartzman (1979, *apud* PRATES, 2005) destaca dois fatores que ocorreram em âmbito mundial que influenciaram a guinada liberalizante na educação superior no Brasil após 1891. Um fator foi a mudança na esfera propriamente do conhecimento quando houve a reforma nos paradigmas da física, com as teorias de Max Planck, Bohr-Rutherford e Einstein. O outro fator é percebido na esfera organizacional através do desgaste do modelo de universidade alemã humboldtiana, que embora tivesse

sido muito eficiente na articulação ensino e pesquisa, não conseguiu acompanhar os avanços da ciência nesse período, e, os anseios da formação profissional na educação superior.

Prates (2005) tipifica o perfil dos modelos clássicos de universidade no mundo. Os modelos sugeridos pelo autor são o modelo napoleônico, o modelo newmaniano inglês, o modelo americano (híbrido) e o modelo humboldtiano. O modelo napoleônico, de acordo com o perfil apresentado por Prates, foi um modelo com maior controle estatal e maior ênfase no ensino profissional. O modelo newmaniano inglês tinha menor controle estatal e maior ênfase em artes liberais. O modelo humboldtiano se caracterizava por maior controle estatal e maior ênfase em pesquisa. Finalmente, o modelo americano é considerado um modelo híbrido, resultado da agregação dos três modelos. Este modelo é caracterizado por grande ênfase em pesquisa e menor controle estatal. O Brasil, segundo Prates, adotou o modelo humboldtiano de universidade, caracterizado pela centralidade da “cátedra”, onde o seu titular tinha grande autonomia para estabelecer sua própria política de ensino e para requisitar seus assistentes, no século XIX e metade do século XX. Somente no final da década de 60 é que esse modelo veio a ser modificado na direção do modelo híbrido americano, caracterizado por sua organização departamental.

A abertura do ensino superior brasileiro para o sistema privado contribuiu para a expansão do sistema no país. Segundo Barreyro (2008), em 1880, um pouco antes da Constituição de 1891, o Brasil contava com 2.300 estudantes no nível terciário. Em 1915, após a permissão da criação de instituições privadas no país, haviam 10.000 matriculados, e, em 1930, já havia quase 20.000 estudantes. A autora ressalta que no período de 1892 a 1910 surgiram 27 novas instituições de ensino superior.

Schwartzman (1979) destaca que alguns institutos de pesquisas, criados no final do século XIX, embora não tivessem acoplados ao ensino formal de educação superior, eram institutos de pesquisa voltados para a prestação de serviços e para a pesquisa aplicada, foram fundamentais para o desenvolvimento científico no país. Destacam-se neste sentido o Instituto Agrônomo de Campinas criado em 1887, o Instituto Vacinogênico de São Paulo criado em 1893, o Instituto Butantã criado em 1899, e o Instituto Manguinhos do Rio de Janeiro criado em 1900. Portanto, as atividades

científicas se desenvolviam majoritariamente fora dos Institutos de Ensino Superior, que, por sua vez, voltavam-se para a formação de uma elite cultural no país.

O sistema universitário propriamente só teve início no Brasil nas primeiras décadas do século XX. A Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), criada em 1920, é considerada a primeira universidade no país. Porém, o modelo inicial de universidade no país não era similar ao modelo de outros países, pois a universidade não era propriamente no formato de um *campus* universitário, mas sim, era resultado da junção de diversas faculdades isoladas e dispersas pelas cidades. Segundo Cunha (1980, p. 203), a afirmação das primeiras universidades correspondeu à expectativa da elite intelectual brasileira que concebia como modelo ideal através da pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação das “escola normal superior” e de faculdades de Ciências e/ou Letras; criação do “espírito universitário” pela contigüidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos.

Essa forma de concepção do modelo de universidade como ideal se contrapõe ao objetivo visado no ensino superior até então, que era o de formação profissional. As primeiras universidades brasileiras criadas no país foram a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920; a Universidade de Minas Gerais, em 1927; a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em 1932; a Universidade de São Paulo, em 1934; e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. (CUNHA, 1980)

Após esse período inicial de formação das universidades brasileiras, há um novo elemento no processo de ampliação do sistema de ensino superior no Brasil, como ressalta Cunha (1983). Com a abertura política em 1945, após o Governo Vargas, surgiram várias reivindicações no sentido da ampliação de um sistema terciário de ensino público, gratuito e de boa qualidade, visando maior democratização, ampliação do acesso. Os estudantes tiveram um papel importante nesse contexto de manifestação pela expansão e democratização através dos movimentos organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1938.

O contexto político, social e econômico desse período, entre 1945 e 1964, favoreceu uma grande expansão do ensino superior no país nesses anos. Uma explicação para a ampliação do sistema brasileiro nessa época se assenta naquele processo chamado de desenvolvimentismo, caracterizado pela industrialização, urbanização crescente, migração, êxodo rural, mobilidade social, ingresso de capitais e empresas estrangeiras no país. (CUNHA, 1983).

No período entre 1945 a 1964, houve o crescimento no número de matrículas no país, de 21 mil para 142 mil estudantes. Nota-se um grande crescimento do setor público. Houve no período a federalização de instituições estaduais e privadas. No entanto, o setor privado se manteve com a participação relativa no sistema de ensino superior estável, respondendo por 44% do total de matrículas. (MARTINS, 2009). Observa-se também o crescimento de instituições de ensino superior nesse período (1945 e 1964). Em 1945, havia 5 universidades e 293 estabelecimentos isolados de ensino superior no país. Em 1964, o número aumentou consideravelmente, quando já existiam 37 universidades e 564 estabelecimentos isolados de ensino superior. (CUNHA, 1983).

O período, apesar da crescente ampliação do número de vagas, é marcado pela incapacidade do sistema de atender a demanda de estudantes. Há um movimento de reivindicação de vagas pelos excedentes. Se em 1960, havia 29 mil estudantes, no final da década, em 1969, o número saltou para 182 mil. Essa demanda e, conseqüente, pressão estava associada a ampliação do ensino médio que cresceu numa taxa de 4,3 pontos entre 1947 e 1964 (MARTINS, 2009). Há uma busca de ascensão social pelos segmentos da classe média através do maior alcance educacional.

O modelo de estruturação do sistema de ensino superior brasileiro já não comportava o mesmo formato institucional. A reformulação da educação no país passava necessariamente pela adoção de medidas que buscassem maior racionalização dos recursos, seguissem o princípio de flexibilidade estrutural, evitando que as mesmas finalidades acadêmicas se dessem pela duplicação de meios. A expansão almejada seria possível na medida em que houvesse maior atendimento da demanda com menor custo. Nesse sentido, uma reforma era iminente.

Em 1968, houve uma reforma universitária no Brasil. Esse modelo de reforma visava à ampliação do acesso ao ensino superior, impulsionada também pela visão de desenvolvimento idealizada pelo governo e que passava pela formação de profissionais mais qualificados ao país. Essa reforma trouxe mudanças significativas ao sistema de ensino superior brasileiro, como a criação de carreiras de curta duração, implementação do sistema de pós-graduação no país, unificação do vestibular, além de mudanças como a extinção do sistema de cátedra, adotando o modelo departamental, instituição de um ciclo geral e adaptação das matérias curriculares ao sistema de créditos. (CUNHA, 1983). Tais fatores, principalmente, no sentido da criação de carreiras curtas, possibilitaram um grande aumento do ensino superior no período, onde também pode-se observar uma expansão significativa do setor privado, grande responsável também por esse aumento. A expansão foi drástica em pouco mais de uma década (1968 a 1980). Em 1968, havia 278.295 matriculados em instituições de ensino superior, passando ao número de 561.397 matriculados em 1971, e, chegando à impressionante marca de 1.159.046 matriculados em 1977, e, 1.377.286 matriculados em 1980. (BARREYRO, 2008)

Martins (2009) aponta que a reforma universitária de 1968 traz efeitos paradoxais para o ensino brasileiro. A reforma possibilitou às universidades federais, instituições estaduais e confessionais uma melhor articulação entre as atividades de ensino e pesquisa. Alguns fatores da reforma contribuíram para que isso acontecesse: as cátedras vitalícias foram abolidas, e com isso adotou-se o modelo departamental; houve a institucionalização da carreira acadêmica, atrelando a entrada e progressão docente à titulação. Para fortalecer essa legislação, houve uma política de pós-graduação eficiente no país, onde se observou a presença de várias agências de fomento nesse nível. Contudo, o que se viu, a partir da reforma de 1968, em relação ao setor privado foi uma

tendência à direção oposta. O ensino privado cumpriu o papel propriamente de expansão do sistema de ensino superior no Brasil, deixando a cargo do ensino público a função de formação da elite que ocuparia os cargos de maior prestígio posteriormente.

Anteriormente à reforma de 1968, as universidades privadas se mantinham muito à custa de subsídios do governo, em caráter semi-estatal, especialmente se observa esse financiamento às universidades católicas. A partir de então, o setor privado cresceu a base de instituições isoladas voltadas majoritariamente para o ensino, desarticuladas em termos de pesquisa, com pouco investimento em titulação ou formação dos professores, com o sistema estruturado em termos de horas-aulas, em que sobra pouco tempo para o docente se dedicar a outras atividades. Portanto, o desenvolvimento do setor privado volta-se para oferta de formação mais rápida, profissionalizante, com absorção mais imediata às demandas do mercado de trabalho. Esse contexto, em geral, ocorre em meio a instituições voltadas para o lucro, e, de baixa qualidade.

O Brasil já contava com uma participação grande do setor privado antes da reforma, após esse período, o percentual de matrículas nas instituições privadas se torna majoritário, num período de expansão do sistema de ensino superior brasileiro, indicando a via de expansão ocorrida no país. Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos e na Europa, onde houve uma diversificação institucional forte, e os institutos tecnológicos foram os grandes responsáveis pelo acesso das camadas populares à educação superior; no Brasil, coube ao ensino privado esse papel de massificação do ensino superior. Se em 1965, o sistema privado praticamente dividia o percentual de matriculados, com 44% do total de matrículas; em 1980, esse percentual das instituições privadas sobre as matrículas globais já passa a ser de 64%. (MARTINS, 2009).

Após a reforma, as instituições privadas se desenvolveram a base de instituições isoladas, de pequeno porte, espalhadas pelo país. A partir do final da década de 1970, há um movimento em termos de organização institucional do setor privado em outro sentido. Ocorre, inicialmente, uma transformação dos estabelecimentos isolados em federações de escolas, através da fusão entre instituições. Posteriormente, no final da década de 1980, o movimento se dá no surgimento de universidades privadas em detrimento dos institutos isolados. A Constituição de 1988, quando estabelece o princípio de autonomia para as universidades, possibilita a criação de cursos e extinção

dos mesmos dentro das próprias instituições, sem a necessidade de se submeter ao controle burocrático dos órgãos oficiais. Nesse sentido, o setor privado se volta para a criação e fusão de instituições em universidades. Além dessas vantagens asseguradas pela legislação, há ainda vantagens em termos simbólicos, na medida em que as novas universidades privadas se diferenciavam academicamente das faculdades isoladas, almejando assim um novo status no interior do sistema de ensino superior brasileiro. Entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares saltou de 20 para 64 estabelecimentos, indicando essa nova tendência. (MARTINS, 2009)

Os anos 80 são marcados por uma grande recessão econômica no país, afetado pelas crises internacionais, o contexto inflacionário no país, o aumento das dívidas externa e interna. O sistema de ensino superior brasileiro também é afetado pelo contexto nacional. Assim, nota-se certa estabilidade no número de alunos, de cursos e de Instituições de Ensino Superior no Brasil até 1995, quando o país contorna a crise econômica com o Plano Real e amplia a privatização do sistema de ensino superior no país, expandindo consideravelmente o número de IES, de matrículas e de cursos. Sampaio (SAMPAIO, 2000) enfatiza a aceleração do processo de expansão e de privatização da educação superior brasileira, especialmente no governo FHC, onde há também uma legislação específica sobre a privatização, o que contribui muito para a ocorrência desse processo. Sampaio também ressalta o processo de interiorização da educação superior no estado de maior concentração de matrículas, em São Paulo, como fator importante de ampliação do ensino superior no Brasil, onde o crescimento se nota predominantemente no setor privado, com a criação e ampliação de instituições e cursos.

É importante ressaltar que a expansão do ensino superior brasileiro, de acordo com a tipificação formulada por Prates (2005), discutida anteriormente nesse trabalho, ocorreu no sentido da mercantilização econômica “real”, pois no caso do Brasil a privatização do ensino superior ocorreu efetivamente na esfera econômica e não num sentido de mercantilização ideológica como ocorreu na Inglaterra. Desta forma, o Brasil se notabiliza por ser um dos países de maior proporção de ensino superior privado em relação a seu ensino público do mundo, onde mais de 70% da educação superior do país se concentra no sistema privado.

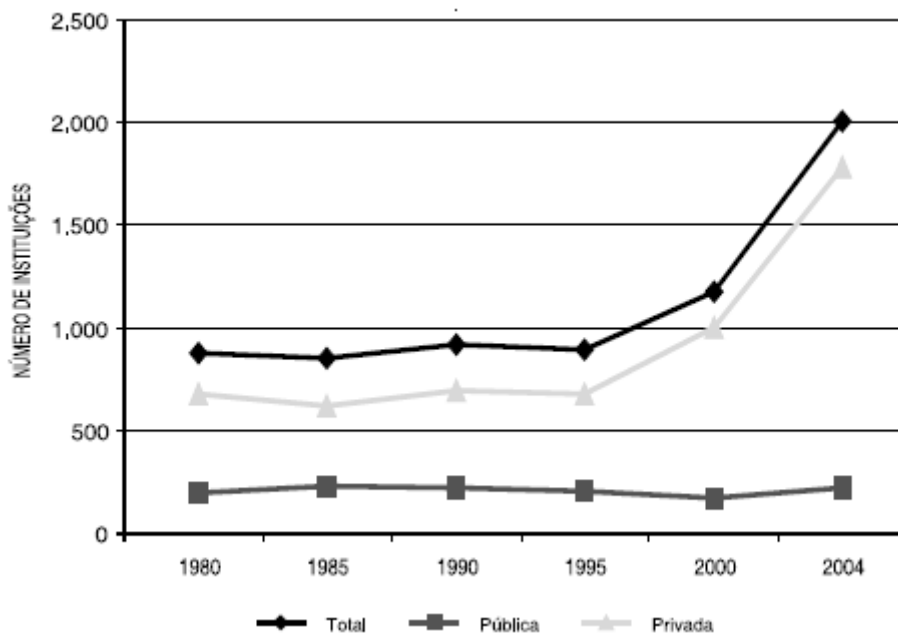


FIGURA 11 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil – 1980/2004
Fonte: INEP, 2005.

A partir do gráfico da evolução do número de IES no Brasil, pode-se notar a estabilidade no número de instituições, tanto públicas quanto privadas, entre 1980 e 1995. Após 1995, observa-se uma tendência acentuada de crescimento das IES privadas, passando de um número aproximado de 600 instituições em 1995 a mais de 1.700 em 2004. Enquanto isso, no período de 1980 a 2004, mantém-se estável o número de IES públicas, contando com um número aproximado de 200 instituições.

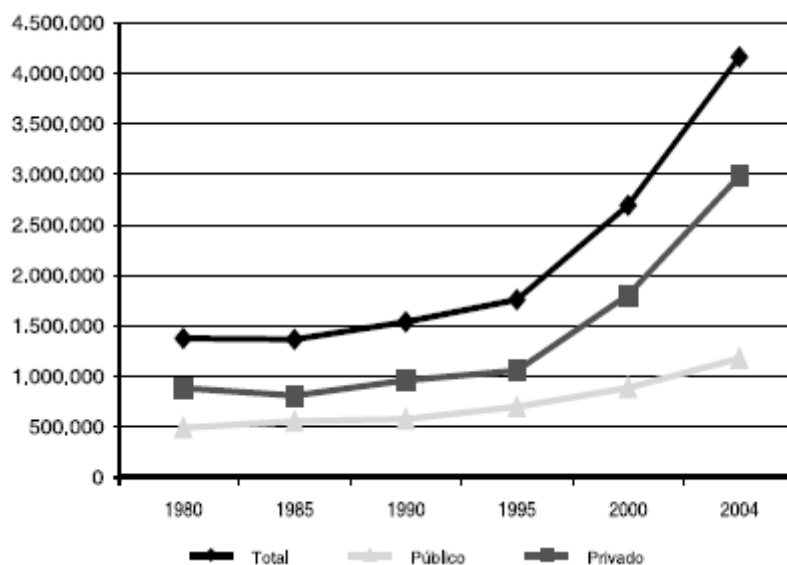


FIGURA 12 – Evolução do número de matrículas no Brasil – 1980/2004
 Fonte: INEP, 2005.

Em 1980, o número total de matriculados no Brasil era aproximadamente 1.400.000 indivíduos, sendo aproximadamente 900.000 da rede privada e 500.000 da rede pública. De 1980 a 1995, há um crescimento tímido no número de matriculados, chegando a um total aproximado de 1.750.000 indivíduos, sendo aproximadamente 1.100.000 da rede privada e 650.000 da rede pública. Após 1995, nota-se um acentuado aumento no número de matriculados, passando, em 2004, a um total de 4.200.000 indivíduos, 3.000.000 da rede privada e 1.200.000 da rede pública, aproximadamente.

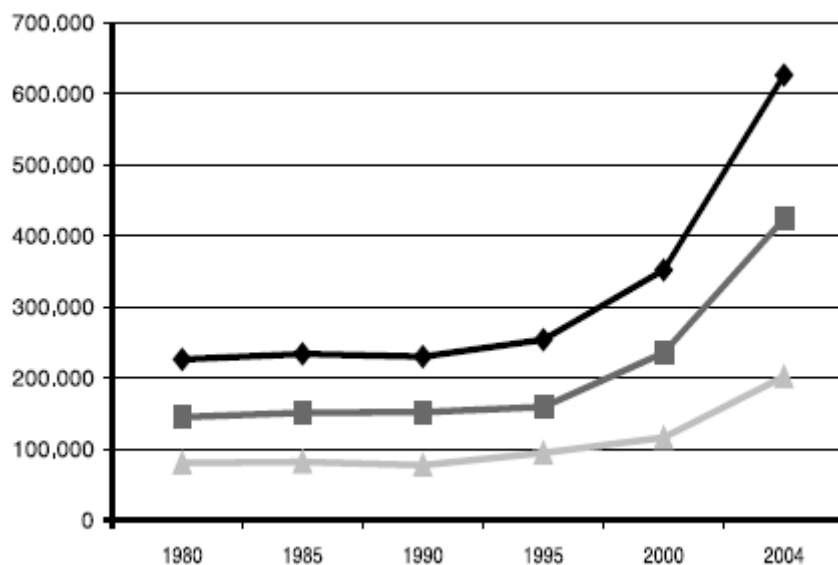


FIGURA 13 – Evolução do número de concluintes no Brasil – 1980/2004
 Fonte: INEP, 2005.

O número de concluintes da educação superior no país, entre 1980 e 2004, tem também uma evolução semelhante aquela apresentada nos outros gráficos. Entre 1980 e 1995, observa-se certa estabilidade no número de concluintes no Brasil, e, após 1995, um aumento acelerado de concluintes. Em 1980, de um total aproximado de 220.000 concluintes, havia, aproximadamente, 150.000 da rede privada e 70.000 da rede pública. Em 1995, o número aproximado de concluintes na rede privada era 170.000, e, na rede pública 100.000. Já em 2004, observa-se um grande aumento, claramente relacionado com o aumento do número de matriculados no período também. De um total aproximado de 620.000 concluintes, havia 200.000 da rede pública e 420.000 da rede privada, aproximadamente.

Contudo, apesar da evolução do número de matrículas, uma estatística que ainda deixa muito a desejar no país é o número de estudantes no ensino superior dentro da idade ideal, de 18 a 24 anos, de acordo com parâmetros internacionais. No Brasil, apenas 12 % de indivíduos nessa faixa etária estão nesse nível de ensino, quando em países avançados o percentual chega a 60 %. (MARTINS, 2009).

Em 2004, o governo instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni) com o objetivo de propiciar maior acesso ao ensino superior, através de uma política de financiamento dos estudantes no ensino privado, com percentuais variados de desconto no valor das matrículas dos cursos nas instituições privadas do país. O critério segue princípios socioeconômicos e meritocráticos para a seleção dos candidatos ao Prouni. O sistema é garantido a partir de incentivo fiscal do governo às instituições privadas.

Em 2007, foi lançado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Reuni é uma política de expansão de instituições, cursos e vagas do setor público de ensino do país. Os dois programas ainda não possibilitaram uma análise de seus resultados mais apurada. Os dados mais recentes disponibilizados pelo MEC ainda não apontam grandes mudanças em termos de matrículas, instituições e número de cursos. O que se nota são variações semelhantes de um ano para outro, com as mesmas tendências destacadas anteriormente de predomínio do setor privado. Abaixo os dados relativos ao número de matrículas, de instituições e de cursos entre 2002 e 2008.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	3.479.913	-	1.051.655	-	531.634	-	415.569	-	104.452	-	2.428.258	-
2003	3.887.022	11,7	1.136.370	8,1	567.101	6,7	442.706	6,5	126.563	21,2	2.750.652	13,3
2004	4.163.733	7,1	1.178.328	3,7	574.584	1,3	471.661	6,5	132.083	4,4	2.985.405	8,5
2005	4.453.156	7,0	1.192.189	1,2	579.587	0,9	477.349	1,2	135.253	2,4	3.260.967	9,2
2006	4.676.646	5,0	1.209.304	1,4	589.821	1,8	481.756	0,9	137.727	1,8	3.467.342	6,3
2007	4.880.381	4,4	1.240.968	2,6	615.542	4,4	482.814	0,2	142.612	3,5	3.639.413	5,0
2008	5.080.056	4,1	1.273.965	2,7	643.101	4,5	490.235	1,5	140.629	-1,4	3.806.091	4,6

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 14 – Evolução do número de matrículas na graduação presencial – 2002/2008
Fonte: Inep/MEC, 2009.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	-	195	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.859	13,6	207	6,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	249	0,4	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 15 – Evolução do número de instituições no Brasil por categoria administrativa – 2002/2008 - Fonte: Inep/MEC, 2009.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	14.399	–	5.252	–	2.316	–	2.556	–	380	–	9.147	–
2003	16.453	14,3	5.662	7,8	2.392	3,3	2.788	9,1	482	26,8	10.791	18,0
2004	18.644	13,3	6.262	10,6	2.450	2,4	3.294	18,1	518	7,5	12.382	14,7
2005	20.407	9,5	6.191	-1,1	2.449	0,0	3.171	-3,7	571	10,2	14.216	14,8
2006	22.101	8,3	6.549	5,8	2.785	13,7	3.188	0,5	576	0,9	15.552	9,4
2007	23.488	6,3	6.596	0,7	3.030	8,8	2.943	-7,7	623	8,2	16.892	8,6
2008	24.719	5,2	6.772	2,7	3.235	6,8	2.897	-1,6	640	2,7	17.947	6,2

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 16 – Evolução do número de cursos presenciais no Brasil por categoria administrativa – 2002/2008 - Fonte: Inep/MEC, 2009.

O Brasil teve um crescimento vertiginoso no setor privado desde o período do milagre econômico nos governos militares, cessando um pouco com a crise dos anos 80, e se acentuando a partir de 1995, com a política educacional implantada, além do próprio contexto socioeconômico. Atualmente, cerca de 75% do ensino superior no Brasil é privado (BARREYRO, 2008; SAMPAIO, 2000). Dados mais recentes mostram que o crescimento do setor privado vem ocorrendo de forma desacelerada, com taxas menores de aumento. Isto pode indicar um desgaste do modelo, ou do aumento do setor público com a criação de mais vagas, cursos e universidades. (CORBUCCI, 2007; MARTINS, 2009). Contudo, como se viu nos dados acima, ainda não se pode afirmar que esse fenômeno esteja se confirmando no país.

Ao contrário de outros países onde a abertura do sistema de ensino superior se deu através de modelos institucionais diferenciados, como os *colleges* americanos, no Brasil a expansão se deu mais no setor privado, que assumiu um caráter mais vocacional, ofertando cursos com maior flexibilidade, currículos enxugados, com um processo seletivo mais brando, atraindo muitos estudantes de nível socioeconômico mais baixo, através de programas do governo de financiamento, de bolsas de estudos, como o Prouni. Porém, nota-se grande entrada nas universidades privadas, mas também grande evasão, principalmente por razões financeiras. O modelo do país se enquadra no esquema oferecido por Prates (2005) ao modelo de privatização “real”, baseado nas leis de mercado propriamente.

No Brasil, o modelo único de indissolubilidade de ensino, pesquisa e extensão ainda é muito forte, predominante. Segundo Schwartzman (2001), é inevitável uma estratificação das instituições de ensino superior com a massificação desse nível educacional. O autor ressalta que a idéia é de que mais que uma estratificação no sentido estrito seja uma diferenciação institucional, onde seja possível valorizar instituições de natureza diferente: como instituições de ensino, pesquisa, formação profissional, formação técnica, mais geral, vocacional, sem que haja uma hierarquia necessariamente, apesar de que alguma estratificação seja inevitável pelo fato de algumas ocupações, instituições terão mais prestígio, mais inserção em determinadas posições do mercado de trabalho, ou mesmo proporcionarem mais retorno financeiro. O que se deve levar em consideração é que não é uma política desejável estabelecer uma hierarquia entre tipos institucionais. Mas, sim, estimular a diferenciação e buscar articular papéis, funções, valores mais adequados para os objetivos educacionais dos diferentes tipos institucionais. Deve-se pensar na diferenciação em universidades de pesquisa, escolas profissionais e técnicas, universidades regionais, *colleges* dos diferentes tipos que sintetizem por um lado necessidades de limites propriamente de recursos financeiros, humanos, intelectuais que existem dentro e entre regiões e instituições do país; por outro, o estímulo a busca de interesses e objetivos diversos de quem oferece e de quem almeja a educação superior, segundo o autor.

3.7. Ensino Tecnológico no Brasil

Como se observou no tópico anterior, o ensino privado foi o grande propulsor da expansão do sistema de ensino superior no Brasil, ao contrário de outros países, como os Estados Unidos, países da Europa Ocidental; onde os grandes responsáveis pela massificação do ensino superior foram os institutos vocacionais, tecnológicos. No entanto, no Brasil também houve o desenvolvimento de um ensino tecnológico, especialmente no nível sem formação específica e no ensino secundário. O ensino tecnológico no nível superior é um setor que vem crescendo nos últimos anos no Brasil, com uma política específica voltada para esse segmento, com a abertura de cursos, instituições, e com o aquecimento da economia, e a característica sintonia com o mercado de trabalho que esses cursos possuem.

A reforma universitária de 1968 lança as bases para a criação do ensino tecnológico em nível superior, ainda que de forma difusa, onde não se explicitava claramente e nem se propiciava as condições para o desenvolvimento dessa modalidade no país. O que constava era que poderiam ser criados cursos profissionais de curta duração, que proporcionassem habilidades intermediárias de nível superior. A proposta vem articulada com as demandas de mercado, que necessitava de mão de obra especializada mais rapidamente, dada ao aquecimento econômico do período.

Segundo Cunha (2005), a expansão dos cursos de curta duração com as diretrizes da reforma de 1968 vem acompanhada de uma preocupação com a diferenciação institucional, no sentido de que esses cursos de curta duração não fossem dados no interior do ensino universitário, já que os cursos de longa duração poderiam atrair os estudantes para esse perfil mais tradicional e de maior prestígio. Com isso, esses cursos de curta duração são ministrados nas escolas técnicas federais. No final da década de 70, essas escolas técnicas federais se transformam nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Os cursos de curta duração eram denominados Engenharia de Operação, caracterizando-se por uma formação mais técnica e de formação mais rápida para o mercado de trabalho. Contudo, assim como se observou no ensino profissional de nível secundário, a educação tecnológica também não teve muito sucesso, em termos de atratividade do público, que optava pelos cursos tradicionais, pela formação mais propedêutica. Com isso, a massificação do ensino superior no país veio com o fenômeno da privatização, isto é, da oferta de cursos tradicionais no setor privado, com qualidade inferior aos cursos de elite. Alguns institutos profissionais, como os do Sistema S (SENAI, SENAC, SESI e SESC), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), e algumas instituições estaduais, como as Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza em São Paulo atraíam os estudantes, com a formação de uma educação profissional de excelência. Contudo, não se configurou como alternativa a massificação do ensino no país, e, mesmo nesses institutos eram oferecidos os cursos tradicionais de engenharia e administração. A diferenciação no sistema de ensino superior brasileiro, com uma segmentação tecnológica mais clara ocorre somente em meados da década de 1990.

Apesar do conceito de educação profissional ter surgido há mais de 100 anos, o termo educação tecnológica data da década de 70. Contudo, permaneceu a visão preconceituosa arraigada à idéia de educação profissional, tecnológica, associando esse tipo de formação às classes mais baixas (TAKAHASHI e AMORIM, 2008).

Essa visão histórica se modifica um pouco com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei Darci Ribeiro, em homenagem ao seu criador. Esta lei sistematiza e integra a educação tecnológica a diversos níveis da educação no país. A educação profissional é dividida em 3 níveis a partir do Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 1997), sendo reformada pelo Decreto nº. 5.154 (BRASIL, 2004), entrando em vigor em 2004. Os três níveis são: 1) formação inicial e continuada de trabalhadores (onde se inserem cursos profissionais que não requerem formação prévia como os cursos do SENAI); 2) educação profissional técnica de nível médio (que requerem ensino fundamental completo); 3) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (com pré-requisito, respectivamente, de ensino médio e ensino superior completos).

Após essas modificações, o sistema de ensino superior brasileiro se estrutura em termos organizacionais da seguinte forma como mostra a figura abaixo (ARAÚJO, 2008). Os cursos de graduação passam a ser divididos em bacharelado, licenciatura e tecnólogos, conferindo títulos diferenciados para cada uma dessas formações. Em 2008, os cursos de tecnólogo já respondiam por 17,6% do número de cursos de graduação presencial, com grande oferta no sistema privado.

Grau Acadêmico	Total		Pública								Privada	
			Total		Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	24.719	100	6.772	100	3.235	100	2.897	100	640	100	17.947	100
Tecnológico	4.355	17,6	582	8,6	343	10,6	171	5,9	68	10,6	3.773	21,0
Bacharelado	12.937	52,3	2.885	42,6	1.605	49,6	932	32,2	348	54,4	10.052	56,0
Licenciatura	6.200	25,1	2.746	40,5	922	28,5	1.636	56,5	188	29,4	3.454	19,2
Bach./licenciatura	1.227	5,0	559	8,3	365	11,3	158	5,5	36	5,6	668	3,7

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 17 – número de cursos graduação presencial – 2008
Fonte: Inep/MEC, 2009.

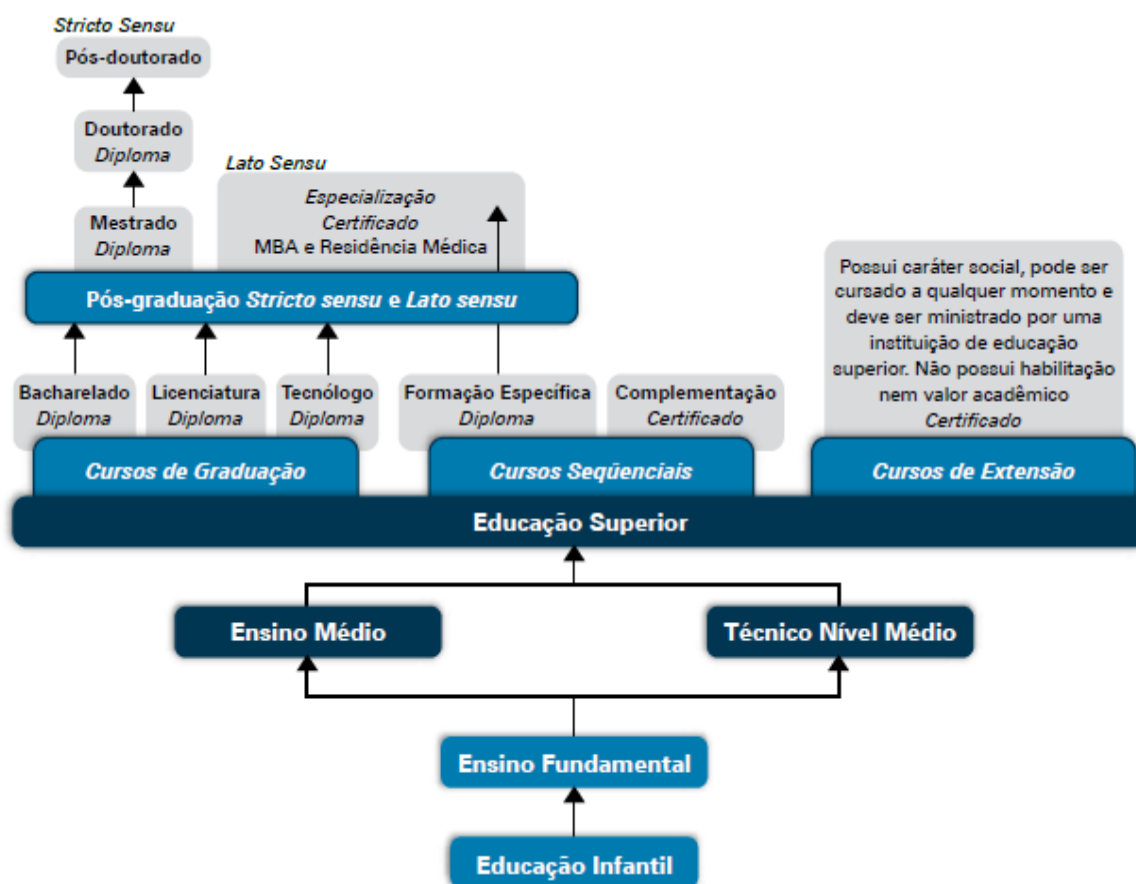


FIGURA 18 – Organização do Ensino Brasileiro
 Fonte: ARAÚJO, 2008

O terceiro nível de educação profissional, com os cursos de Tecnólogo, ganha um caráter inovador e particular, na medida em que surgem, pela demanda de qualificação e “requalificação” de acordo com nova configuração no mercado de trabalho, novas tecnologias do mundo globalizado. Enquanto os cursos tradicionais do ensino superior oferecem o título de bacharel ou licenciado, os cursos de graduação tecnológica conferem o título de tecnólogo. Alguns fatores distinguem os dois modelos como o sua formação mais dinâmica, com uma carga horária menor, geralmente com cursos de 2, 3 anos, integrada ao mercado de trabalho, acompanhando as tendências deste.

Os cursos tecnológicos vêm atender a uma demanda do mercado por especialistas dentro de uma área de conhecimento, em vez dos generalistas formados pelas outras modalidades de ensino superior. Os principais atributos da Educação Tecnológica são o foco, a rapidez, a inserção no mercado de trabalho e a metodologia. O foco desta modalidade é a formação em um campo de trabalho definido, alinhado às necessidades atuais. A rapidez refere-se à oferta do curso com uma carga horária menor, de dois ou três anos. Por estarem pautados em pesquisas de mercados para sua oferta e funcionamento, visam à rápida inserção do aluno no mercado de trabalho de acordo com as tendências do mercado (TAKAHASHI e AMORIM, 2008, p. 217).

As mudanças nas legislações sobre o ensino profissional possibilitaram um rápido crescimento do ensino superior tecnológico. A partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Takahashi e Amorim (2008) constataram que entre 2000 e 2002 houve um grande crescimento (74%) do número de cursos tecnológicos, passando de 364 para 636. Os dados mais recentes do Inep/MEC (2009) apontam um crescimento ainda maior de 2002 a 2008, em termos de cursos ofertados na modalidade Tecnólogo. Se em 2002, havia 636 cursos, em 2008 o número salta para impressionantes 4.355 cursos de graduação tecnológica.

Ano	Total
2002	636
2003	1.142
2004	1.804
2005	2.525
2006	3.037
2007	3.702
2008	4.355

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 19 – Evolução do número de cursos de graduação tecnológica – 2002/2008
Fonte: Inep/MEC, 2009.

A maior parte dos estudantes no país, assim como no ensino superior em geral, se concentra no sistema privado, com algumas instituições que se adequaram bem ao ensino tecnológico, criando até institutos separados para atender essa demanda, por exemplo, em Belo Horizonte, observa-se a Unatec, entre outras. Talvez, movidas pela lógica de segmentação e distanciamento dos cursos com perfil tradicional, que poderiam atrair mais os jovens dentro das instituições, como sugeriu Cunha (2005) anteriormente.

Porém, segundo aponta o site do MEC¹⁰, o setor público com instituições federais está crescendo muito nos últimos anos, ampliando o número de vagas para cursos tecnológicos. De 1909 a 2002 eram 140 escolas técnicas espalhadas pelo Brasil. Com a ampliação do sistema de cefets, o número passará de 350 unidades ao fim de 2010, segundo estimativas do Ministério da Educação. Os antigos Centros de Educação Tecnológica (CEFETs) foram, em sua maioria, transformados em Institutos Federais de Tecnologia (IFETs). Além dos dois formatos ainda existem, em âmbito federal, as Universidades Tecnológicas e as Escolas Técnicas vinculadas a Universidades. As estimativas do MEC é que sejam abertas 500 mil vagas ao fim deste ano.

Abaixo, algumas estatísticas retiradas do site do Inep/MEC, que mostram a evolução rápida do número de ingressos, matrículas e concluintes dos estudantes de cursos de graduação tecnológica. Nota-se que enquanto o número de matrículas aumentou em 5 vezes de 2002 para 2008, o número de ingressos aumentou quase 6 vezes e o número de concluintes quase 7 vezes no mesmo período. Como dissemos anteriormente sobre essa tendência, o setor privado responde pela maior parte dos alunos de formação de Tecnólogo.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	38.386	-	11.566	-	6.766	-	4.269	-	531	-	26.820	-
2003	66.268	72,6	13.337	15,3	7.590	12,2	5.105	19,6	642	20,9	52.931	97,4
2004	93.717	41,4	17.963	34,7	9.438	24,3	7.260	42,2	1.265	97,0	75.754	43,1
2005	129.555	38,2	20.049	11,6	10.706	13,4	7.495	3,2	1.848	46,1	109.506	44,6
2006	156.857	21,1	22.182	10,6	11.456	7,0	8.821	17,7	1.905	3,1	134.675	23,0
2007	187.935	19,8	22.174	0,0	11.700	2,1	8.952	1,5	1.522	-20,1	165.761	23,1
2008	218.843	16,4	24.359	9,9	11.964	2,3	10.904	21,8	1.491	-2,0	194.484	17,3

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 20 – Evolução do número de ingressos na educação tecnológica – 2002/2008
Fonte: Inep/MEC, 2009.

¹⁰ http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	12.673	-	3.752	-	1.228	-	2.394	-	130	-	8.921	-
2003	16.601	31,0	4.783	27,5	2.164	76,2	2.426	1,3	193	48,5	11.818	32,5
2004	26.240	58,1	5.218	9,1	2.542	17,5	2.403	-0,9	273	41,5	21.022	77,9
2005	40.704	55,1	6.487	24,3	2.906	14,3	3.218	33,9	363	33,0	34.217	62,8
2006	54.379	33,6	7.390	13,9	3.316	14,1	3.542	10,1	532	46,6	46.989	37,3
2007	70.666	30,0	8.654	17,1	4.199	26,6	3.381	-4,5	1.074	101,9	62.012	32,0
2.008	85.794	21,4	9.052	4,6	3.989	-5,0	3.895	15,2	1.168	8,8	76.742	23,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 21 – Evolução do número de concluintes na educação tecnológica – 2002/2008
Fonte: Inep/MEC, 2009.

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	81.348	-	32.361	20,1	16.895	-	14.170	-	1.296	-	48.987	-
2003	114.770	41,1	38.879	17,2	22.828	35,1	14.518	2,5	1.533	18,3	75.891	54,9
2004	153.307	33,6	45.573	20,0	24.380	6,8	18.988	30,8	2.205	43,8	107.734	42,0
2005	214.271	39,8	54.710	9,6	29.313	20,2	22.148	16,6	3.249	47,3	159.561	48,1
2006	278.727	30,1	59.940	6,0	32.616	11,3	23.113	4,4	4.211	29,6	218.787	37,1
2007	347.150	24,5	63.520	8,4	34.188	4,8	24.743	7,1	4.589	9,0	283.630	29,6
2008	412.032	18,7	68.861	8,4	35.627	4,2	28.740	16,2	4.494	-2,1	343.171	21,0

Fonte: MEC/INEP/DEED

FIGURA 22 – Evolução do número de matrículas na educação tecnológica – 2002/2008
Fonte: Inep/MEC, 2009.

Algumas dificuldades, porém, são notadas no ensino superior de um modo geral e afetam também o setor tecnológico. Muitos cursos são formulados sem uma interface maior com as necessidades do mercado de trabalho, fazendo com que ao invés dos institutos de educação se adequarem a novas tendências do mercado de trabalho, espere-se que ao formular um novo curso, o mercado de trabalho reconheça ali um novo espaço. Evidentemente, o ensino profissional, em relação ao ensino tradicional, é menos afetado por estas políticas (SCHWARTZMAN, 2005).

Profissionais formados por instituições como os CEFETS, as faculdades tecnológicas do Centro Paula Souza (Fatecs), o “Sistema S” são reconhecidos no mercado de trabalho, especialmente no setor produtivo, mantendo vínculo com setores empresariais o que facilita sua inserção rápida no mercado de trabalho. Contudo, Schwartzman (2005) aponta uma grande tensão entre os modelos profissionais e os acadêmicos. Muitos cursos destes institutos de excelência tendem a aproximar seus cursos aos meios mais acadêmicos e universitários, fazendo com que se situem num espaço entre a educação profissional e o mundo acadêmico propriamente, configurando nem uma coisa nem outra. Segundo o autor, coloca-se o papel de que os sistemas de educação profissional assumam esse perfil menos universitário, acadêmico no sentido clássico e se voltem para seu papel mais vocacional, de interação rápida com o mercado de trabalho, especialmente com a ênfase curricular fundamental no aspecto mais prático, no “saber-fazer”, característica fundamental, sem a qual não se faz um ensino profissional de qualidade. E claro, sem cessar uma abertura àqueles que desejam continuar na vida acadêmica, porém assumindo majoritariamente seu papel vocacional.

Schwartzman (2005) ressalta que o setor tecnológico da educação superior também forma certa estratificação entre o setor público e privado. Os estudantes das instituições públicas tendem a ter uma formação melhor e uma absorção maior pelo mercado de trabalho. Contudo, o autor ressalta que o ensino profissional, no geral, sofre muito ainda com a baixa atratividade dos cursos, sendo geralmente a segunda opção:

Uma das limitações fortes de qualquer sistema de educação profissional, seja público, seja privado, é o baixo prestígio que seus cursos têm junto à população, que faz com que eles tendam a funcionar como segunda escolha para estudantes que não conseguem boas posições nas universidades convencionais. Este baixo prestígio acaba repercutindo mal no mercado de trabalho, que dá preferência, de uma maneira geral, aos diplomas mais convencionais; e também no recrutamento dos professores. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 50)

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como busca a comparação entre os modelos de ensino superior, sobre os quais discorri anteriormente. Utilizou-se dados secundários para essa finalidade. Os dados são oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 (IBGE, 2009). Somente a PNAD de 2007 foi considerada, por ser a única com o suplemento sobre educação tecnológica, por consequência, a que possuía informações sobre graduação tecnológica, que é um foco importante do presente trabalho.

Neste trabalho, fiz um recorte apenas com alunos que já tinham ensino superior completo e que estavam no mercado de trabalho, ou que dispunham dessas informações no banco original. Ainda foram cortados do banco vários casos de alunos de ensino superior que não apresentavam informações se sua formação foi obtida em sistema público ou privado. Após esse procedimento, foi utilizado o peso da PNAD, para inferência sobre os dados populacionais no ano de 2007. Portanto, nesse trabalho só foram incluídos aqueles indivíduos que já tinham concluído ensino superior e estavam no mercado de trabalho, no ano de referência, 2007.

Fizemos um trabalho de análise dos dados, através de rotação de frequências e correlações, analisamos as variáveis que poderiam entrar no modelo e a forma como deveriam ser inseridas¹¹. A pesquisa procurou comparar os formatos institucionais diferenciados, discutidos anteriormente na discussão da literatura, sob a ótica do *status* ocupacional do indivíduo formado segundo um desses modelos. Os modelos distinguidos aqui se referem ao formato institucional e o tipo de orientação, se público e privado. Como discutido na literatura anteriormente, no Brasil há uma diferenciação grande entre as instituições públicas e privadas, mesmo quando se observa instituições tecnológicas, sob a ótica da inserção e status no mercado de trabalho. Chamamos de “Ensino Tradicional” os cursos de bacharelado e licenciatura, que são cursos mais antigos e com ênfase maior na pesquisa e ensino do que aqueles de “Ensino Tecnológico”. Portanto, a variável independente, nossa variável resposta se divide em

¹¹ As informações sobre como foi feita a recodificação e a utilização das variáveis no modelo são informadas no capítulo 5 sobre a análise dos modelos e os resultados da pesquisa propriamente.

quatro categorias, chamadas nesse trabalho de “Ensino Tradicional Público”, “Ensino Tradicional Privado”, “Ensino Tecnológico Público” e “Ensino Tecnológico Privado”.

O objetivo é analisar o prestígio diferenciado da credencial educacional segundo tipo de instituição e/ ou curso na estrutura ocupacional do Brasil, com esses dados mais atuais. Busca-se aqui indícios que apontem se o tipo de instituição que o indivíduo obtém sua formação tem impacto no prestígio do cargo que ele vai ocupar posteriormente. A idéia é de que o *status* ocupacional tem uma associação com o tipo institucional de ensino superior. É uma pena que o suplemento sobre educação profissional só tenha ocorrido uma única vez, no ano de 2007, fato que impossibilitou uma comparação de séries históricas, temporais da PNAD.

5. DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS

Na parte de descrição de dados procuro dar um panorama sobre os dados que foram trabalhados na pesquisa. O banco da PNAD continha diversas informações sobre características individuais (sexo, escolaridade, raça, tipo de local de residência), características ocupacionais, demográficas, aspectos mais específicos sobre a educação de jovens e adultos e educação profissional, que foram os aspectos analisados no ano de 2007 no suplemento da PNAD. Para os objetivos da pesquisa e do modelo proposto só foi possível trabalhar com algumas variáveis, seja pelo objeto propriamente que aqui tratamos, seja pela falta de informações de várias variáveis que impossibilitaram sua entrada no modelo, especialmente aqueles de renda. Optamos, portanto, por realizar uma descrição das variáveis que foram efetivamente analisadas no modelo proposto nessa pesquisa. Todos esses procedimentos foram feitos no *software* SPSS. Abaixo teremos uma descrição geral das variáveis de controle (sexo, raça, idade), da variável dependente (Índice Internacional de Status Ocupacional de Treiman) e da variável resposta (os modelos de ensino superior). Após essa descrição geral, realizamos também uma descrição das variáveis de controle e da variável dependente pelo modelo propriamente de ensino superior, para efeito de comparação da distribuição dessas variáveis que posteriormente foram incorporadas no modelo. Assim, abaixo teremos

uma descrição das variáveis por ensino tradicional público, ensino tradicional privado, ensino tecnológico público, ensino tecnológico privado.

Tabela 1: Distribuição da variável Sexo

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Feminino	208459	49,7	49,7	49,7
Masculino	211287	50,3	50,3	100,0
Total	419746	100,0	100,0	

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

A amostra total trabalhada no banco após o uso do peso para inferências populacionais foi de 419.746 indivíduos. Observou-se uma equiparação no número de homens e mulheres que concluíram o ensino superior e estavam no mercado de trabalho, de acordo com os casos analisados nesse trabalho, explicitados no capítulo metodológico. Abaixo observa-se a frequência da auto identificação racial, nas categorias propostas pelo IBGE, onde predomina com mais de 75% de indivíduos brancos, e dos restantes uma boa parte de pardos (16,6%).

Tabela 2: Distribuição da variável Cor ou raça

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Indígena	2124	0,5	0,5	0,5
Branca	319451	76,1	76,1	76,6
Preta	19646	4,7	4,7	81,3
Amarela	8709	2,1	2,1	83,4
Parda	69816	16,6	16,6	100,0
Total	419746	100,0	100,0	

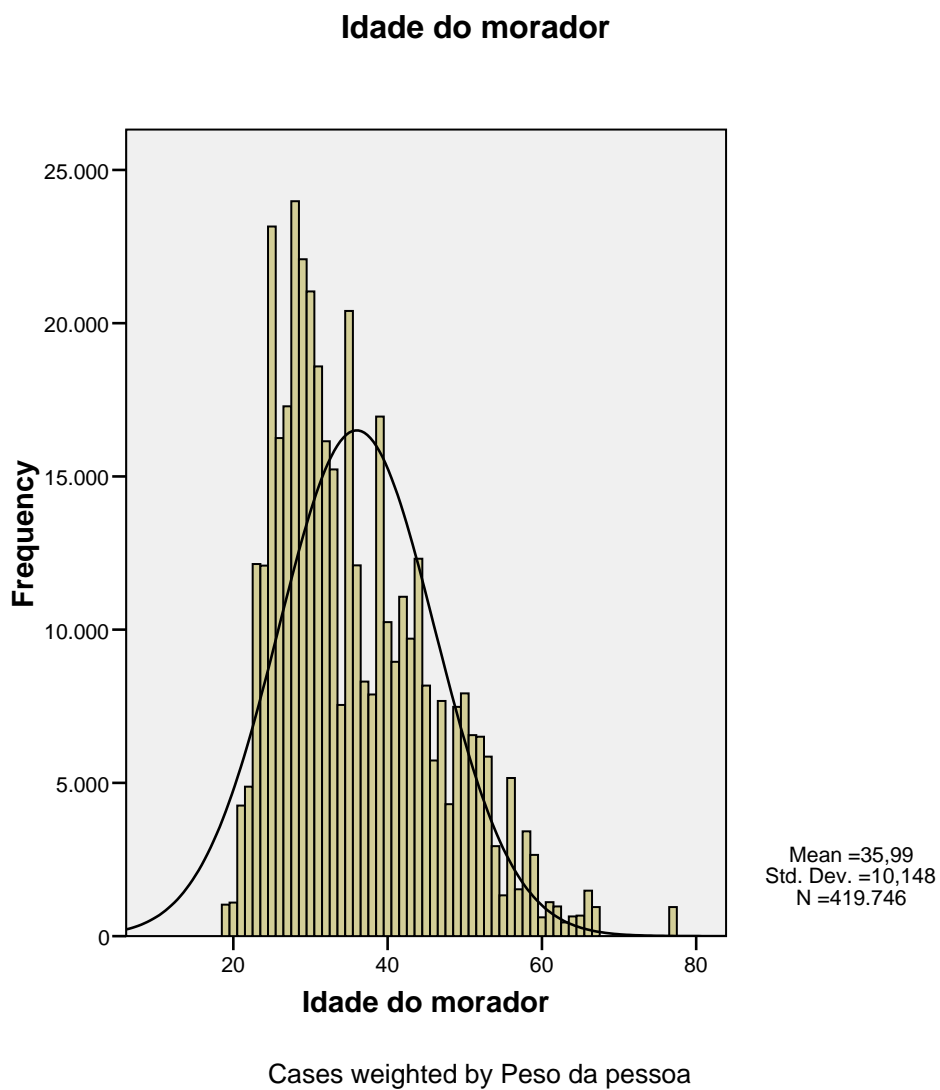
Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

A idade dos casos estudados variou de 19 a 77 anos, sendo que a maior parte estava entre 25 e 50 anos, como indicam os dados abaixo. A distribuição apresenta algo próximo de uma curva normal, acentuada para o lado esquerdo do gráfico.

Tabela 3: Estatísticas descritivas da variável Idade

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do morador	419746	19	77	35,99	10,148
Casos Válidos (listwise)	419746				

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

**Gráfico 1 – Distribuição da variável idade do morador**

O maior número de indivíduos, como já era de se esperar, de acordo com o tipo de ensino superior no Brasil, foi de egressos provindos de Ensino Tradicional Privado. A distribuição de indivíduos em tradicional público e tecnológico privado foi semelhante. Contudo, há de se ressaltar que muitos casos de ensino tradicional tiveram que ser retirados do banco devido a falta de informações básicas e cruciais, como, por exemplo, se eram públicos ou privados, o que fazia enorme diferença pra pesquisa. Normalmente, o número de casos provindos do ensino tradicional seria bem superior aos de tecnológico.

Tabela 4: Distribuição da variável Tipos de Ensino Superior

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Ensino Tradicional Público	113566	27,1	27,1	27,1
Ensino Tradicional Privado	156112	37,2	37,2	64,2
Ensino Tecnológico Público	43910	10,5	10,5	74,7
Ensino Tecnológico Privado	106158	25,3	25,3	100,0
Total	419746	100,0	100,0	

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

O Índice de prestígio de Treiman variou de 18 a 78, entre os casos estudados, tendo uma média de 57 e desvio padrão de 13¹².

Tabela 5: Estatística Descritiva da variável Índice de Prestígio de Treiman

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Índice de prestígio de Treiman	419746	18	78	57,1980	13,09854
Casos Válidos (listwise)	419746				

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

¹² Maiores informações sobre a construção e significado do índice estão na parte do modelo e análise de resultados, mais especificamente ao falarmos sobre as variáveis do modelo.

5.1. Tradicional Público

Abaixo descrevemos as variáveis do modelo que denominamos “Tradicional Público”, que engloba os indivíduos formados em bacharelado e licenciatura no sistema de ensino superior público, na amostra da PNAD de 2007.

Tabela 6: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tradicional Público

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Feminino	56604	49,8	49,8	49,8
Masculino	56962	50,2	50,2	100,0
Total	113566	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Assim como se observa em relação aos dados do banco no geral, para os indivíduos do Ensino Tradicional Público observa-se uma distribuição por sexo igual, dividida. Em relação a raça, nota-se a predominância de brancos (77%), seguidos de pardos (13,9%) e pretos (6,5%). Amarelos (2,1%) e indígenas (0,4%) respondem por um percentual baixo no sistema de elite.

Tabela 7: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tradicional Público

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Indígena	458	0,4	0,4	0,4
Branca	87444	77,0	77,0	77,4
Preta	7402	6,5	6,5	83,9
Amarela	2421	2,1	2,1	86,1
Parda	15841	13,9	13,9	100,0
Total	113566	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

A idade dos trabalhadores provenientes do ensino tradicional público variou de 21 a 59 anos, com uma média de 35 anos no banco e um desvio-padrão de 9 pontos.

Tabela 8: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tradicional Público

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do morador	113566	21	59	35,21	9,204
Casos Válidos (listwise)	113566				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Idade do morador

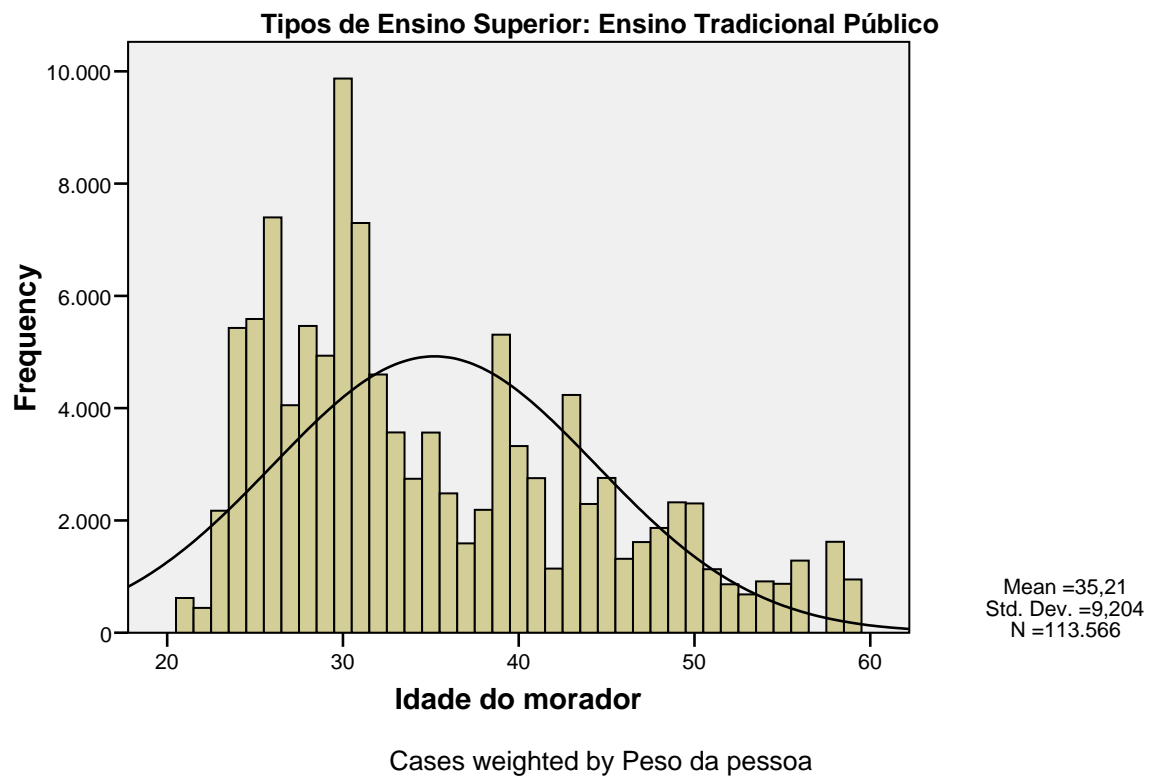


Gráfico 2 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tradicional Público

O Índice de Status Ocupacional de Treiman variou de 24 a 78 pontos, sendo a média de 63,7 pontos para o Ensino Tradicional Público. Nota-se que a média é bem maior se comparada a média geral, que era de 57,2 pontos.

Tabela 9: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tradicional Público

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Índice de prestígio de Treiman	113566	24	78	63,7243	11,71399
Casos Válidos (listwise)	113566				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

5.2. Tradicional Privado

O Ensino Tradicional Privado corresponde aos formados em cursos de bacharelado e licenciatura oferecidos por instituições privadas observados na PNAD de 2007.

Tabela 10: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tradicional Privado

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Feminino	94097	60,3	60,3	60,3
Masculino	62015	39,7	39,7	100,0
Total	156112	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

No Tradicional Privado, nota-se a predominância no número de mulheres (60,3%) formadas nesse tipo de instituição que estavam empregadas então. Em termos de cor ou raça, houve padrões semelhantes aos do Ensino Tradicional Público, com a

predominância de brancos, seguido de pardos, que aumentou em relação ao tradicional público, e pretos. Amarelos e indígenas respondem por um percentual pequeno.

Tabela 11: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tradicional Privado

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Indígena	717	0,5	0,5	0,5
Branca	116392	74,6	74,6	75,0
Preta	8142	5,2	5,2	80,2
Amarela	2930	1,9	1,9	82,1
Parda	27931	17,9	17,9	100,0
Total	156112	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Tabela 12: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tradicional Privado

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do morador	156112	22	66	35,71	9,566
Casos Válidos (listwise)	156112				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

A idade dos trabalhadores variou de 22 a 66 anos, com média de 35 anos e desvio-padrão de 9,5; assemelhando-se a distribuição do Ensino Tradicional Público, com a diferença de que há gente mais velha formada trabalhando no banco. Porém, a média é praticamente igual.

Idade do morador

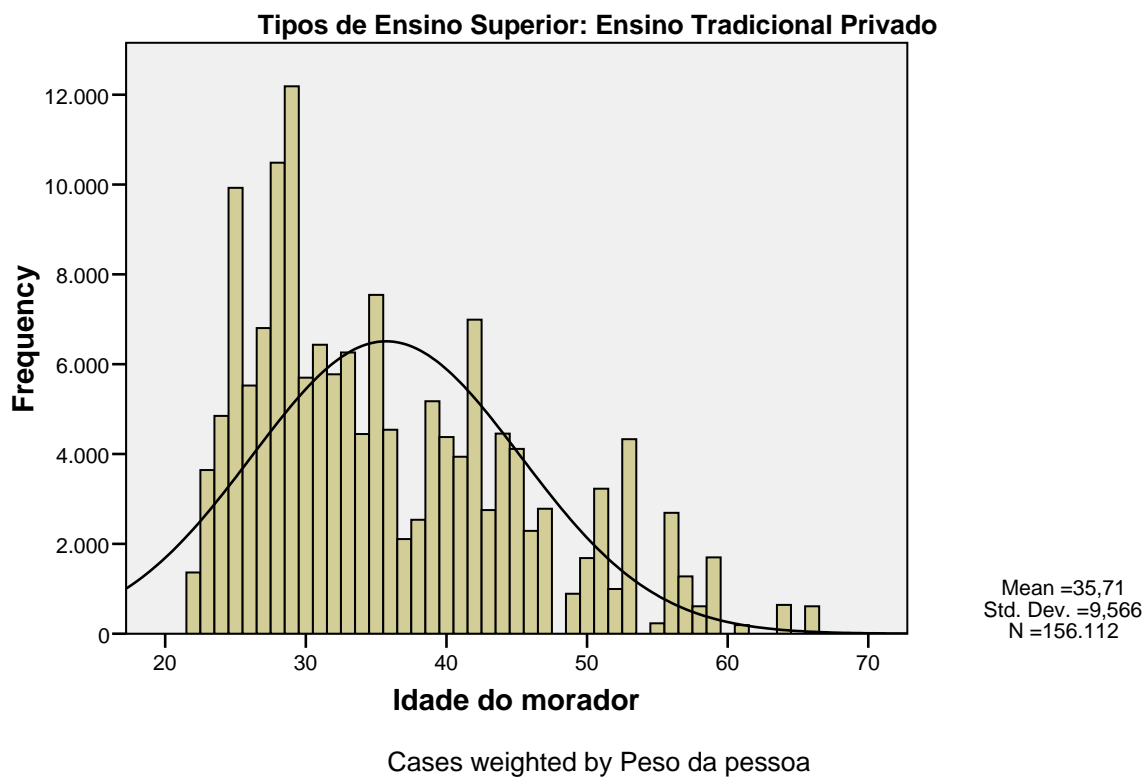


Gráfico 3 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tradicional Privado

Tabela 13: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tradicional Privado

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Índice de prestígio de Treiman	156112	18	78	58,1467	11,52964
Casos Válidos (listwise)	156112				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tradicional Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

O Índice de Treiman variou de 18 a 78, com média de 58 pontos. O mínimo foi 6 pontos abaixo do Ensino Tradicional (24), assim como a média foi menor que a do sistema de elite, e semelhante a média geral.

5.1. Tecnológico Público

O Ensino Tecnológico Público descreve aqueles indivíduos no mercado de trabalho que se formaram com o grau de tecnólogo em instituições públicas no ano de 2007.

Tabela 14: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tecnológico Público

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Feminino	10313	23,5	23,5	23,5
Masculino	33597	76,5	76,5	100,0
Total	43910	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Ao contrário das estatísticas descritas anteriormente, onde havia ou uma distribuição igual de homens e mulheres, ou uma preponderância das mulheres, no caso do Ensino Tradicional Privado; nota-se a presença muito maior de homens no setor

tecnológico, como era de se esperar. Eles respondem por 76,5% dos indivíduos formados em Ensino Tecnológico Público na amostra. Nota-se em termos de distribuição da variável cor ou raça, que em relação às estatísticas anteriores, o percentual de brancos diminui (67,7%), e o de pardos aumenta (26,1), sendo que as outras categorias mantêm o padrão anterior.

Tabela 15: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tecnológico Público

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Branca	29741	67,7	67,7	67,7
Preta	1810	4,1	4,1	71,9
Amarela	915	2,1	2,1	73,9
Parda	11444	26,1	26,1	100,0
Total	43910	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

A idade variou de 19 a 77 anos, tendo média de 39 anos. Nota-se que no Ensino Tecnológico Público há pessoas entrando mais cedo e saindo mais velhas do mercado de trabalho. A média é maior que a observada nos indivíduos formados nos outros modelos também.

Tabela 16: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tecnológico Público

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do morador Casos Válidos (listwise)	43910	19	77	39,07	12,891

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

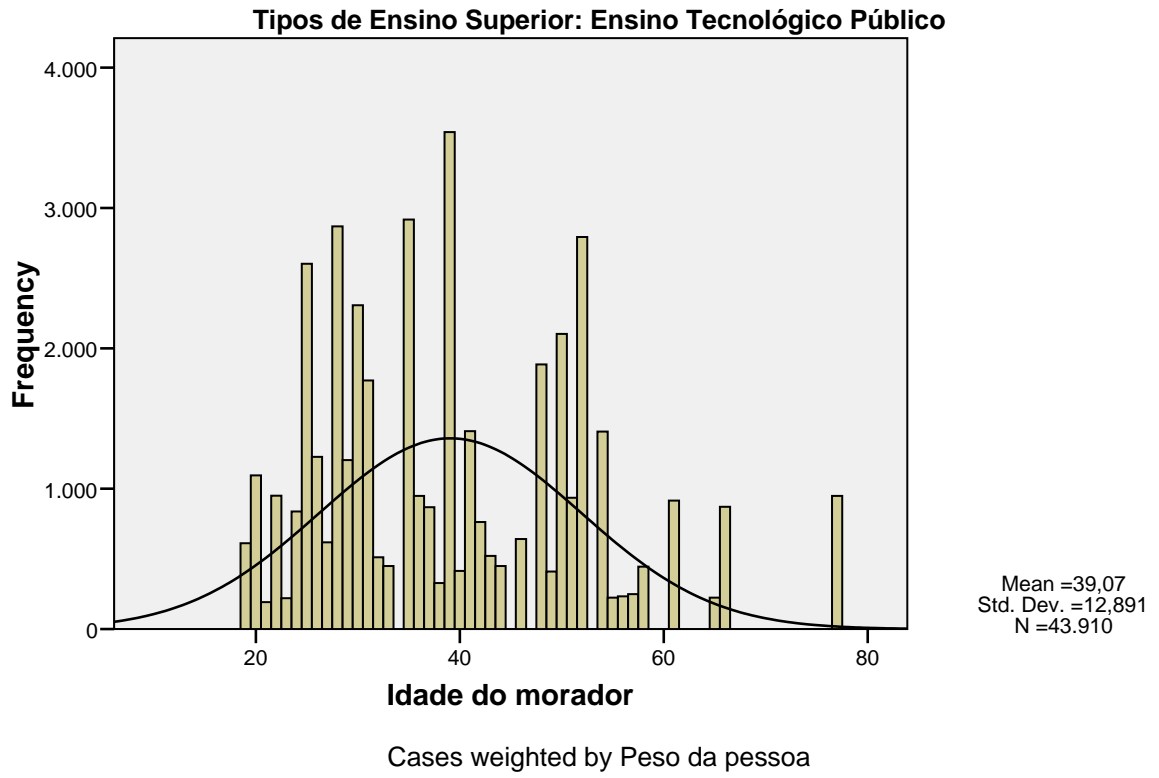
Idade do morador

Gráfico 4 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tecnológico Público

Tabela 17: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tecnológico Público

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Índice de prestígio de Treiman	43910	20	78	53,2205	13,71944
Casos Válidos (listwise)	43910				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Público

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

O Índice de prestígio de Treiman, apesar de apresentar mínimos e máximos parecidos com os descritos em modelos anteriores, mostrou uma média de prestígio das ocupações bem menor (53,2) se compararmos aos outros, especialmente quando se compara com o Ensino Tradicional Público (63).

5.2. Tecnológico Privado

O Ensino Tecnológico Privado refere-se aos indivíduos que obtiveram o grau de tecnólogo e estão no mercado de trabalho para os dados da PNAD de 2007.

Tabela 18: Distribuição da variável Sexo por Ensino Tecnológico Privado

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Feminino	47445	44,7	44,7	44,7
Masculino	58713	55,3	55,3	100,0
Total	106158	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Como era de se esperar no Ensino Tecnológico, há a predominância de homens formados nesse modelo. Contudo, ressalta-se que a diferença na distribuição não é tão grande quanto a observada no Ensino Tecnológico Público. Em relação a cor ou raça,

observa-se que no Ensino Tecnológico é onde há a maior auto-declaração na categoria “Branca” (81%) e a menor na categoria Preta (2,2%).

Tabela 19: Distribuição da variável Cor ou raça por Ensino Tecnológico Privado

	Número de Casos (N)	Percentual (%)	Percentual Válido (%)	Percentual Acumulado (%)
Indígena	949	0,9	0,9	0,9
Branca	85874	80,9	80,9	81,8
Preta	2292	2,2	2,2	83,9
Amarela	2443	2,3	2,3	86,2
Parda	14600	13,8	13,8	100,0
Total	106158	100,0	100,0	

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Tabela 20: Estatísticas descritivas da variável Idade por Ensino Tecnológico Privado

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade do morador	106158	19	67	35,96	10,417
Casos Válidos (listwise)	106158				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Em relação a idade, nota-se, assim como no Ensino Tecnológico Público, que os indivíduos entram mais cedo no mercado de trabalho (19 anos), e saem mais velhos (67 anos). Contudo, ao contrário do Ensino Tecnológico Público, a média de idade dos trabalhadores provenientes do Ensino Tecnológico Privado manteve os padrões gerais da amostra.

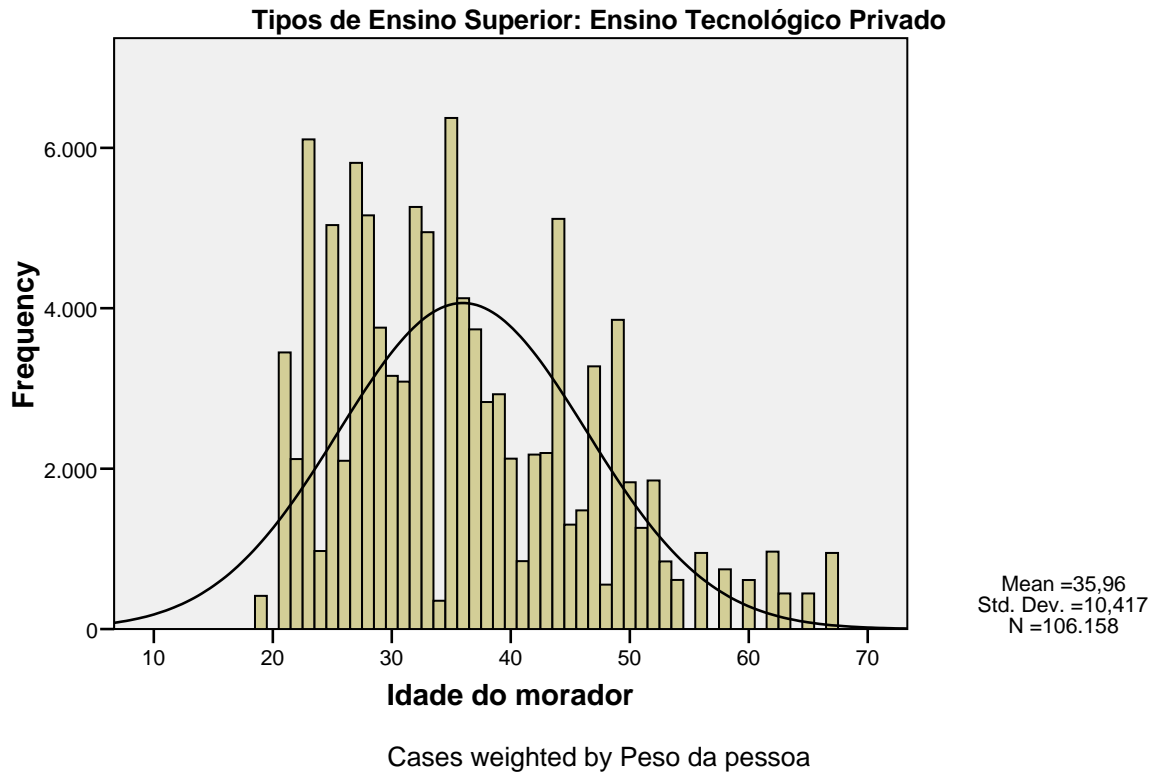
Idade do morador

Gráfico 5 – Distribuição da variável idade do morador por Ensino Tradicional Público

Tabela 21: Distribuição da variável Índice de Prestígio de Treiman por Ensino Tecnológico Privado

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Índice de prestígio de Treiman	106158	20	78	50,4662	12,62978
Casos Válidos (listwise)	106158				

a Tipos de Ensino Superior = Ensino Tecnológico Privado

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Assim como no Ensino Tecnológico Público, apesar de o mínimo e o máximo terem um padrão semelhante aos encontrados em outros modelos, a média de pontos no Índice de Status Ocupacional de Treiman foi bem inferior ao padrão geral. Neste caso, foi a média menor de prestígio ocupacional (50,45) entre os graduados nos 4 modelos, diferenciando muito da média de prestígio das ocupações do sistema de ensino público tradicional, de elite (63).

6. MODELOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste estudo propusemos 4 modelos de regressão para a discussão do retorno da credencial por modelo de ensino superior em relação ao seu status ocupacional no mercado de trabalho. Os quatro modelos foram pensados pelas teorias mencionadas nos capítulos anteriores. Como dissemos no capítulo sobre a metodologia, utilizamos as mesmas variáveis de controle e a mesma variável dependente para todos os modelos. A variável teste ou independente é a que se modifica de um modelo para o outro. Portanto, abaixo apresentamos como cada variável foi trabalhada nos modelos, após fazemos uma análise dos resultados de cada modelo, e, por fim, uma síntese dos resultados dos quatro modelos.

6.1. Variável dependente

Nesse estudo foi utilizada uma única variável dependente para os 4 modelos de regressão rodados. A partir do código brasileiro de ocupações (CBO) presente na PNAD como uma variável pode-se converter em vários índices¹³, classificações de status feitas por correntes teóricas diversas, e por modos diferentes, algumas categóricas outras numéricas. Comparamos através de cruzamentos simples¹⁴ aquelas que apresentavam melhor diferenciação entre os modelos de ensino superior. Assim foi escolhido o Índice Internacional de Prestígio de Ocupações de Treiman.

¹³ Em relação aos variados tipos de índices socioeconômicos, ocupacionais; o presente trabalho utilizou as sintaxes preparadas por Flávio Carvalhaes, e, apresentadas e disponibilizadas num Workshop sobre o tema no grupo de pesquisa sobre estratificação vinculado ao Núcleo de Avaliação de Políticas Sociais (Naps). Meus agradecimentos ao Flávio Carvalhaes pela disponibilidade para o uso de seu trabalho com as recodificações dos códigos.

¹⁴ Os índices de status ocupacional categóricos se mostraram menos sensíveis as diferenças entre os modelos de ensino superior, quando realizamos o cruzamento entre as variáveis. Utilizamos os Índices Categóricos de Erickson, Goldthorpe e Portocarrero (EGP) com 12 classes; o EGP de 19 classes; e os Grupos de *Status* de Nelson do Valle Silva. Todos eles não denotaram as diferenças entre modelos de ensino que foram percebidas no numérico Índice Internacional de *Status* Ocupacional de Treiman. As profissões mais prestigiadas, na escala categórica, por vezes, apresentavam percentuais relativos maiores de indivíduos do Ensino Tradicional Privado do que do Ensino Tradicional Público, por exemplo. Já o Índice de Treiman apresentou nos valores mais altos, com o código de posições de maior prestígio, uma concentração maior de indivíduos do Ensino Tradicional Público. Desta forma, observei uma coerência maior com a literatura e com os dados tratados por outros autores, e optei por essa escala. O Anexo I é o resultado desses cruzamentos que fiz entre os índices disponíveis e os tipos de modelo de ensino superior, e que me levaram a optar pelo de Treiman.

Índice Internacional de Prestígio de Ocupações de Treiman – essa foi a variável dependente utilizada em todos os modelos propostos aqui. Essa é uma escala de prestígio feita com base em pesquisas de comparação internacional de ocupações por Treiman, a partir da ISCO88. O nome original desse índice é *Treiman's Standard International Occupational Prestige Scale* (SIOPS). Aqui a chamaremos de Índice de Prestígio de Treiman ou Índice de Status Ocupacional de Treiman. Esse índice se mostrou mais consistente quando o cruzamos com as tipologias de ensino superior aqui propostas, que são o que se buscou medir aqui. A preocupação foi de dar uma idéia da diferença em termos de *status* ocupacional, prestígio do cargo que ocupa de acordo com a formação que o indivíduo recebeu anteriormente, do tipo de ensino superior que frequentou. Portanto, não é uma preocupação deste trabalho discutir detalhadamente as diferentes medidas de prestígio, *status* ocupacional. Mas sim tomá-las como um indicador que evidencie as diferenças de prestígio segundo modelo de ensino superior.

O Índice de Prestígio de Treiman varia de 6 a 78. No caso deste trabalho, como descrito anteriormente na metodologia, o índice variou de 18 a 78 de acordo com a ocupação dos casos entrevistados. Ele estabelece uma hierarquia de ocupações em que quanto menor o valor, mais baixo o prestígio associado a profissão, e quanto maior, mais *status* o cargo possui.

6.2. Variáveis teste

As variáveis independentes usadas aqui foram derivadas da variável original criada “Tipos de Ensino Superior”, apresentada no capítulo metodológico anteriormente. Criou-se uma variável dicotômica pra cada variável, isto é, se o indivíduo era ou não formado no Ensino Tradicional Público, no Ensino Tradicional Privado, no Ensino Tecnológico Público, no Ensino Tecnológico Privado. Porém, nos modelos foram usadas como referência as variáveis referentes aos modelos públicos: tradicional, para os 3 primeiros modelos de regressão, e tecnológico, para o último. Porém para cada modelo de regressão foi criado um filtro de casos a partir destas

variáveis dicotômicas, segundo o objetivo teórico do modelo. Estas explicações serão mais detalhadas quando forem explicitados cada um dos modelos.

6.3. Variáveis de controle

As variáveis de controle foram utilizadas para todos os quatro modelos testados. Abaixo uma explicação de como cada variável foi utilizada para os modelos de regressão.

Sexo – a variável “sexo” refere-se ao gênero do entrevistado. Para utilização no modelo de regressão definimos uma categoria como 0 e a outra como 1. Teoricamente, os homens ocupam cargos com maior prestígio no mercado de trabalho, segundo estudos sobre o tema. Assim, consideramos homens como valor “1” e mulheres “0”, pois espera-se que o valor dos homens, por pressupostos teóricos, sejam positivos e portanto melhores de serem interpretados no modelo.

Cor ou Raça – a variável cor ou raça na PNAD apresenta as mesmas categorias encontradas nos censos do IBGE, isto é, amarelo, branco, preto, pardo e indígena. Nos modelos de regressão, utilizamos uma variável binária, nos valores “0” e “1”, onde 0 foram incluídos os casos de preto, pardo e indígena; e 1 foram incluídos brancos e amarelos. Tal subdivisão é justificada pelos estudos de discriminação no mercado de trabalho sofridos por pretos, pardos e indígena, em que pessoas recebem retornos salariais e mesmo ocupam cargos diferenciados em relação ao prestígio pela cor. Brancos e amarelos historicamente recebem maiores salários e ocupam cargos de maiores prestígios por isso foram classificados como 1, assim num modelo de regressão estaria exposto quantos pontos na escala de status recebem um grupo em relação ao outro.

Idade – a variável idade é de extrema relevância nos estudos relacionados ao mercado de trabalho, visto que incorporam as dificuldades do primeiro emprego, e dos diferenciais de retorno ao longo do tempo, com a experiência, sendo uma Proxy dessa última. Nos modelos propostos para efeito de interpretação do resultado, criamos uma nova variável, “*idadeocup*”, em que estabelecemos como valor 0 o indivíduo com menor idade e que já se formou e está no mercado de trabalho, que no caso é 19 anos, e para cada idade posterior foi subtraído o valor 19. Dessa forma, o valor 1 corresponde a

20 anos, o valor 2, 21, e assim sucessivamente, até o último valor que é 58, correspondendo às pessoas com maior idade no banco analisado, que tinham 77 anos. Procedendo dessa forma, pode-se analisar o aumento na escala de status para cada ano aumentado.

Idade quadrática – também foi colocada no modelo a “idade ao quadrado” como forma de controlar o efeito de queda posterior a uma dada idade em relação a retornos salariais e de prestígio. Nos estudos sobre o mercado de trabalho, observa-se que a partir de certa idade pode ficar mais difícil arrumar emprego e os retornos podem ser menores, o que rompe com uma lógica de linearidade de retribuição de salários por idade. O uso do termo quadrático é feito para controlar esses erros de cálculo que podem ser observados. Contudo, essa variável não deve ser interpretada isoladamente, por não oferecer uma argumentação lógica que a explique.

6.4. Modelos de Regressão

Os modelos de regressão foram propostos a partir da discussão da literatura sobre o tema. Foram quatro modelos propostos nesse trabalho nos quais todos tiveram uma variável independente, de teste diferente, e as mesmas variáveis de controle: sexo, cor ou raça, idade e idade quadrática, como foi explicado acima. Abaixo, as hipóteses, a formulação, os resultados e análise de cada modelo.

Ressalta-se aqui que a proposição dos modelos é uma tentativa de observar empiricamente o que foi discutido nas teorias sobre o assunto. Os resultados dão indícios e suporte para novas pesquisas sobre o tema, não podendo ser categóricos em afirmar e comprovar algo nesse sentido, visto que se trata de uma análise de dados secundários amostrais de apenas um ano.

6.5. Modelo 1: Modelo mais geral tomando o ensino público como referência em relação a todos os outros

Hipótese: *No Brasil, o Ensino Público nos cursos tradicionais sempre foi de excelência e de elite, garantindo sempre os melhores postos no mercado de trabalho com maior prestígio em relação aos demais (PRATES, 2005; SCHWARTZMAN, 2001)*

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \varepsilon$$

Onde:

Y = Índice de Prestígio de Treiman

α = Constante

X_1 = Indivíduos com Ensino Tradicional Público em relação a todos os outros (dummy)

X_2 = Sexo (dummy)

X_3 = Cor ou raça (dummy)

X_4 = Idade

X_5 = Idade Quadrática

ε = Erro Estocástico

Esse modelo contou com todos os indivíduos formados no Ensino Superior (419.746); seja bacharelado, licenciatura, tecnológico ou público, privado. Tomou-se aqueles formados no ensino superior “tradicional¹⁵” público como referência por representar justamente o modelo de elite no Brasil em contraposição aos demais. O primeiro modelo utilizou todos os outros modelos numa mesma categoria. O objetivo era justamente testar a hipótese de preponderância do modelo de elite em relação aos demais, qual o retorno de status diferenciado no mercado de trabalho, segundo modelo de instituição universitária.

¹⁵ Utilizaremos tradicional para se referir aos cursos de bacharelado e licenciatura em contraposição ao curso tecnológico que fornece a habilitação de tecnólogo.

Tabela 22: MODELO I - RESULTADOS

Variáveis	Coefficientes	Sig.
<i>Ensino Tradicional Público</i>	9,003	0,000
<i>Sexo</i>	-2,052	0,000
<i>Cor ou Raça</i>	3,858	0,000
<i>Idadeocup</i>	0,575	0,000
<i>Idadeocup²</i>	-0,008	0,000
<i>Constante</i>	46,277	0,000
<i>R²</i>	0,147	-
<i>R² Ajustado</i>	0,147	-
<i>N</i>	419.746	-

Variável dependente: Índice de prestígio de Treiman

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Os resultados indicam que todas as variáveis do modelo apresentaram significância estatística. O R^2 foi de 0,147, isto é, 14,7% da variação do Índice de Status Ocupacional de Treiman pode ser explicada por uma relação linear entre as variáveis independentes do modelo. A variável independente, de teste propriamente confirma a hipótese de que os indivíduos formados no bacharelado ou licenciatura do ensino público ocupam cargos de maior prestígio no mercado de trabalho em relação a todos os outros indivíduos: sejam eles formados em bacharelado e licenciatura do ensino privado ou nos cursos de tecnólogos. O resultado aponta que ser formado no ensino tradicional público confere 9 pontos no Índice de Status Ocupacional de Treiman a mais que ser formado em relação aos demais.

Outros dados interessantes em relação às variáveis de controle são ligadas à variável “sexo” e à variável “cor ou raça”. Ao contrário do que apontam as teorias sobre o mercado de trabalho, o fato de ser homem decresce em aproximadamente 2 pontos na escala de status ocupacional em relação a ser mulher. Este resultado pode estar ligado ao fato de que o banco se restringe a indivíduos com ensino superior, sendo que as mulheres estudam, mais em média, que os homens. Contudo, como se observou na descrição do banco de dados, a amostra tem a mesma proporção de homens e mulheres. Outro fato que chama a atenção é que brancos e amarelos aumentam aproximadamente 4 pontos na escala de status ocupacional em relação a negros, pardos e indígenas.

6.6. Modelo 2: Somente casos de ensino tradicional para a ver as diferenças de status entre público e privado

Hipótese: *No Brasil, o Ensino Privado cumpriu o papel mais vocacional, de absorver as classes menos favorecidas e foi o grande propulsor da expansão do ensino superior no país, porém seus egressos não conseguiram o mesmo prestígio daqueles formados no Ensino Tradicional Público, de elite* (PRATES, 2005; SCHWARTZMAN, 2001)

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \varepsilon$$

Onde:

Y = Índice de Prestígio de Treiman

α = Constante

X_1 = Indivíduos com Ensino Tradicional Público em relação a indivíduos com Ensino Tradicional Privado (dummy)

X_2 = Sexo (dummy)

X_3 = Cor ou raça (dummy)

X_4 = Idade

X_5 = Idade Quadrática

ε = Erro Estocástico

O Modelo II utilizou as mesmas variáveis do primeiro modelo, porém houve um filtro no número de casos. A amostra ficou restrita aos casos de indivíduos no mercado de trabalho com formação de bacharel ou licenciado (269.678). O principal intuito é analisar a diferença de status ocupacional entre o modelo público, historicamente de elite, e o privado, que serviu como um grande meio de acesso ao ensino superior, com caráter vocacional, visto que o ensino tecnológico, como uma habilitação específica é recente no Brasil.

Tabela 23: MODELO II - RESULTADOS

Variáveis	Coefficientes	Sig.
<i>Ensino Tradicional Público</i>	5,744	0,000
<i>Sexo</i>	-1,902	0,000
<i>Cor ou Raça</i>	3,939	0,000
<i>Idadeocup</i>	0,798	0,000
<i>Idadeocup²</i>	-0,014	0,000
<i>Constante</i>	47,751	0,000
<i>R²</i>	0,122	-
<i>R² Ajustado</i>	0,122	-
<i>N</i>	269.678	-

Variável dependente: Índice de prestígio de Treiman

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Todas as variáveis do modelo apresentaram significância estatística. O R^2 foi de 0,122, sendo 12,2% da variação do Índice de Status Ocupacional explicada por uma relação linear com as outras variáveis. A hipótese de que o modelo de ensino superior público auferir um prestígio maior no mercado de trabalho em relação ao privado foi confirmada. O fato de ser formado no ensino superior público aumento em quase 6 pontos no índice de prestígio de Treiman em relação a ser formado no ensino superior privado.

Como no modelo anterior, o sexo apresenta uma relação inversa. Os pontos na escala de status decrescem (-1,9) para os homens em relação às mulheres. A cor ou raça também mantém a mesma lógica do modelo anterior: o fato de ser branco ou amarelo aumenta o status ocupacional em relação às outras raças. Já a idade se aproxima da relação 1 para 1 com o status ocupacional, sendo para cada ano de idade no mercado de trabalho o aumento de 0,8 na escala de status ocupacional de Treiman, considerando os casos de formandos em bacharelado e licenciatura.

Nota-se em relação ao modelo anterior, tendo também o modelo tradicional público como referência, mas contando com menos casos, que o Modelo II explica menos a variação do Índice de Status Ocupacional de Treiman pelas mesmas variáveis. Isso pode ser comparado através da diferença entre R^2 dos dois modelos, que ainda é muito sutil, mas que revela que o primeiro modelo tem um melhor ajuste.

6.7. Modelo 3: Somente casos de ensino público tradicional e tecnológico para a ver as diferenças de status entre o perfil mais acadêmico e o mais vocacional

Hipótese: *No Brasil, assim como em outros países, o Ensino Tecnológico vem para suprir demandas de qualificação profissional mais rápida e se posiciona como uma diferenciação institucional dos cursos de formação clássica de elites, sendo um grande meio de expansão do sistema de ensino superior e de oportunidade de acesso a esse nível para as classes mais baixas, conferindo também menor status ocupacional no mercado de trabalho (PRATES, 2005; SCHWARTZMAN 2001; NEAVE, 2000; ROKSA, 2008)*

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \varepsilon$$

Onde:

Y = Índice de Prestígio de Treiman

α = Constante

X_1 = Indivíduos com Ensino Tradicional Público em relação a indivíduos com Ensino Tecnológico (dummy)

X_2 = Sexo (dummy)

X_3 = Cor ou raça (dummy)

X_4 = Idade

X_5 = Idade Quadrática

ε = Erro Estocástico

O Modelo III se diferencia do Modelo II ao serem retirados os casos de indivíduos com Ensino Tradicional Privado e em seu lugar ser colocado os indivíduos com Ensino Tecnológico. Portanto, a amostra (263.634) buscou comparar o sistema público de elite com o modelo propriamente de diferenciação institucional, mais vocacional por natureza. Em todo o mundo, o fenômeno da diferenciação institucional está ligado estreitamente à expansão do acesso ao ensino superior. No Brasil, o grau de tecnólogo propriamente ainda é recente, contudo optamos por esse modelo para dar um panorama de como se dá a diferença de prestígio dos cargos ocupados por aqueles

provenientes de elite *versus* aqueles do modelo mais vocacional puro. O Ensino Tradicional Privado foi deixado de fora por ser mais vocacional e menos de elite.

Tabela 24: MODELO III - RESULTADOS

Variáveis	Coefficientes	Sig.
<i>Ensino Tradicional Público</i>	12,697	0,000
<i>Sexo</i>	-0,679	0,000
<i>Cor ou Raça</i>	3,746	0,000
<i>Idadeocup</i>	0,507	0,000
<i>Idadeocup²</i>	-0,005	0,000
<i>Constante</i>	42,032	0,000
<i>R²</i>	0,257	-
<i>R² Ajustado</i>	0,257	-
<i>N</i>	263.634	-

Variável dependente: Índice de prestígio de Treiman

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

O Modelo III também apresenta significância estatística para todas variáveis. O R^2 foi de 0,257; explicando 25,7% da variação no Índice de Status Ocupacional de Treiman pelas variáveis do modelo. A hipótese de diferenciação de status ocupacional entre o modelo mais de elite e o mais vocacional foi confirmada. O fato de ter se formado no ensino tradicional público confere 12,7 pontos a mais na escala do Índice de Prestígio de Treiman em relação aqueles vindos do Ensino Tecnológico.

Dentre as variáveis de controle, nota-se uma diminuição do efeito da variável *sexo* em relação aos modelos anteriores, contudo o sentido continua negativo, apontando para uma vantagem das mulheres. A variável *cor ou raça* permanece sendo um grande fator de diferenciação de *status*: o fato de ser branco ou amarelo aumentou 3,75 pontos no Índice de Prestígio em relação a ser negro, pardo ou indígena. A idade expressou uma relação de meio para um: a cada ano a mais do indivíduo, aumenta em meio ponto seu status ocupacional.

Nota-se uma melhora considerável do modelo III em relação aos demais. O R^2 praticamente dobrou, o que expressa que as variáveis do modelo III explicam melhor a variação no Índice de Status Ocupacional de Treiman. Outro ponto a ser ressaltado é o alto valor de status diferenciado (12,7 pontos) entre aqueles do sistema de elite tradicional e aqueles do sistema tecnológico.

6.8. Modelo 4: Somente casos de ensino tecnológico para a ver as diferenças de status entre público e privado

Hipótese: *No Brasil, já se observa uma diferença de status entre aqueles indivíduos provenientes do Ensino Tecnológico Público em relação àqueles do Ensino Tecnológico Privado. As empresas já reconhecem e absorvem rapidamente indivíduos formados no Sistema S (SENAI, SENAC), Fatecs, reconhecidas como cursos tecnológicos de excelência, o que não se observa no setor privado (SCHWARTZMAN, 2005)*

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \varepsilon$$

Onde:

Y = Índice de Prestígio de Treiman

α = Constante

X_1 = Indivíduos com Ensino Tecnológico Público em relação a indivíduos com Ensino Tecnológico Privado (dummy)

X_2 = Sexo (dummy)

X_3 = Cor ou raça (dummy)

X_4 = Idade

X_5 = Idade Quadrática

ε = Erro Estocástico

O Modelo IV buscou diferenciar os indivíduos do Ensino Tecnológico por situação administrativa: se foram formados no sistema público ou privado. Nesse caso, a amostra foi composta somente por indivíduos do sistema tecnológico (150.068). A hipótese é de que o mercado de trabalho absorve e destaca melhor os indivíduos formados no Ensino Tecnológico Público (Sistema S, Fatecs), ocorrendo uma diferenciação daqueles do Ensino Tecnológico Privado.

Tabela 25: MODELO IV - RESULTADOS

Variáveis	Coefficientes	Sig.
<i>Ensino Tecnológico Público</i>	2,804	0,000
<i>Sexo</i>	-0,152	0,028
<i>Cor ou Raça</i>	4,545	0,000
<i>Idadeocup</i>	0,354	0,000
<i>Idadeocup²</i>	-0,003	0,000
<i>Constante</i>	41,939	0,000
<i>R²</i>	0,068	-
<i>R² Ajustado</i>	0,068	-
<i>N</i>	150.068	-

Variável dependente: Índice de prestígio de Treiman

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

O Modelo IV apresentou significância estatística para todas as variáveis. O R^2 foi de 0,068. Portanto, 6,8 % da variação no Índice de Status Ocupacional está sendo explicada pelas variáveis do modelo. Houve uma diferenciação entre o sistema tecnológico público e o sistema tecnológico privado. Porém se observa uma diferenciação bem menor, se compararmos com os modelos anteriores. O fato do indivíduo ter se graduado no Ensino Tecnológico Público aumenta em 2,8 pontos no Índice de Status Ocupacional de Treiman, em relação aqueles provenientes do Ensino Tecnológico Privado.

Em relação às variáveis de controle, nota-se que *sexo* e *idade* indicaram um efeito pequeno de diferenciação de status comparado aos modelos anteriores. Já a variável *cor ou raça* indicou a maior variação entre os modelos propostos. O fato de ser amarelo ou branco aumenta 4,5 pontos no Índice de Status Ocupacional em relação a ser negro, pardo ou indígena.

O quarto modelo se mostrou mais frágil que os demais para explicar as diferenças de status. A capacidade explicativa do modelo foi bem menor que a observada nos outros modelos, explicando somente 6,8% da variação do Índice de Prestígio de Treiman. Ainda assim, pode-se dizer que há indícios de uma diferenciação de prestígio ocupacional por aqueles com diploma do Ensino Tecnológico Público em relação aqueles do Ensino Tecnológico Privado, ainda que pequeno.

Os modelos propostos foram amparados na discussão da literatura sobre a expansão e massificação do ensino superior, a diferenciação institucional e a estratificação das instituições de ensino superior, segundo modelo. O objetivo aqui não é se assentar em uma pesquisa que comprove definitivamente esse fenômeno, mas que de indícios dessa hierarquia de prestígios dentro da educação superior.

O primeiro modelo é embasado na discussão clássica de que na medida em que ocorrem pressões, demanda de acesso ao ensino superior, visto que está associada a formação e titulação desse nível vantagens econômicas e sociais; formam-se sistemas alternativos que cumprem o papel de massificação e expansão, preservando um modelo de elite, de formação de excelência de quadros para os cargos de maior prestígio. Esses modelos alternativos são criados a partir de fenômenos de privatização e diversificação (ROKSA, 2008). No Brasil, nota-se que historicamente o papel de formação de excelência foi preservado nas instituições públicas tradicionais, com uma diferenciação de *status* para os demais tipos de instituições de ensino superior. Assim, buscou-se no primeiro modelo explicar a diferença entre o modelo de elite em relação aos outros, de forma geral, no país. Observamos que os dados mostram indícios de que o “Ensino Tradicional Público” preserva grande diferença em relação aos outros modelos, conferindo um diferencial de *status ocupacional* no mercado de trabalho para aqueles provenientes desse ensino.

O segundo modelo foi pensado a partir da configuração histórica de expansão e massificação do ensino superior no Brasil. Esse papel de massificação do ensino superior no país coube ao sistema privado, já que, inicialmente, foram tímidas as iniciativas para a segmentação em termos de criação de institutos vocacionais, tecnológicos. Talvez, tenha relação com a atratividade dos cursos tradicionais para os estudantes no país, ainda que não sejam feitos em instituições de maior prestígio e qualidade. Buscou-se observar portanto no segundo modelo, as diferenças de prestígio ocupacional daqueles formados pelas instituições de elite, no caso as “Tradicionais Públicas”, com aquelas que foram as grandes condutoras do processo de expansão e massificação do ensino superior no país, as “Tradicionais Privadas”. Os dados apontaram que uma grande diferença em termos de prestígio dos cargos ocupados por indivíduos formados, segundo modelo Tradicional Público e Privado, embora com

menor diferenciação em termos de *status ocupacional* se comparados ao primeiro modelo.

O terceiro modelo buscou comparar o modelo de elite (Tradicional Público) com o modelo propriamente tecnológico no país, que, nos últimos anos apresenta uma tendência de crescimento. O intuito aqui era verificar propriamente a distância de prestígio que esse modelo mais vocacional conferia aos seus egressos, em relação aos egressos do sistema de elite. Conforme vimos, esse foi o modelo com a maior diferença de *status ocupacional* apontada nos dados, mostrando a grande diferença de prestígio dos cargos ocupados pelos tecnólogos em relação aos bacharéis e licenciados do setor público do ensino superior brasileiro. Como foi discutido anteriormente, uma hipótese é a baixa atratividade desses cursos de tecnólogo que se tornam geralmente as últimas opções dos candidatos para ingressar na vida acadêmica. (SCHWARTZMAN, 2005)

O quarto modelo surgiu a partir do que sugere Schwartzman (2005), de que é possível verificar uma diferença entre setor público e setor privado no mercado de trabalho. Há instituições de excelência no setor público que são reconhecidas no mercado, conferindo um prestígio diferencial em relação aqueles provenientes do setor privado, por exemplo. Contudo, esse se mostrou o modelo mais fraco. Apesar de mostrar uma diferença entre o setor público e privado do ensino tecnológico, foi o que menos distanciou em termos de prestígio das ocupações, dentre os modelos propostos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou tratar do fenômeno de expansão do sistema de ensino superior vinculado a diferenciação institucional que ocorreu no interior desse nível educacional que proporcionou as condições necessárias para que as reformas na educação superior surtiram o efeito desejado de atender à demanda por acesso e democratização do ensino superior.

Contudo, nota-se que a massificação do ensino superior não escapou de uma estratificação no interior dos sistemas de ensino superior. O sistema terciário de ensino, a partir de então, pode ser dividido em termos de modelos de universidade como um pirâmide estratificada, em que o modelo de universidade de ensino e pesquisa se encontra no topo, sendo privilégio de poucos; no meio estariam as universidades de ensino, que ainda comportam um caráter da universidade clássica, e, compondo a base dessa pirâmide, também com o maior percentual de indivíduo, estão as universidades de caráter tecnológico, vocacional, que são as grandes responsáveis pela massificação desse nível de ensino. (PRATES, 2005).

Conforme, apresentamos o modelo de expansão variou de acordo com as regiões e países, sendo distintos os tipos de massificação, a partir de diferenciação institucional, da formação de institutos tecnológicos, da delegação ao setor privado desse caráter de formação mais vocacional, ainda com a manutenção do sistema tradicional, não segmentado, com controle maior ou menor do estado. (ROKSA, 2008; PRATES, 2005; WAGNER, 2000 *apud* PRATES, 2005). O sistema americano destaca-se como grande exemplo de diversificação institucional, de variedade de programas, e, conseqüentemente, de sistema tipicamente massificado, universal nos termos de Trow (1970, *apud* PRATES, 2005), com importantes inovações, como os *community colleges* que repercutiram em todo o mundo. (SCHWARTZMAN, 1993; ROKSA, 2008).

No Brasil, o processo de diferenciação institucional se dá mais pelo setor privado. Após a reforma de 1968, o sistema sofre importantes modificações institucionais e inicia a massificação do seu sistema de ensino superior no modelo de privatização. A legislação e os incentivos do mercado possibilitam a criação e

desenvolvimento de várias instituições isoladas espalhadas pelo país que posteriormente, mediante novos incentivos legais e de mercado, iniciam um processo de fusão e se tornam universidades, atraídas também pelo prestígio associado a esse nível. (CUNHA, 1983; MARTINS, 2009). Conforme, tipificação de Prates (2005), desenvolve-se no país a mercantilização de tipo mais econômico propriamente, sendo baixo o controle do estado, deixando mais a cargo do próprio mercado de instituições de ensino superior o controle de expansão e qualidade de instituições e cursos.

O setor tecnológico; apesar de existir a mais tempo no país, tendo também uma legislação a respeito na reforma de 1968, não muito clara, é verdade; não se caracterizou como um meio de expansão e massificação no Brasil. O baixo incentivo político e de mercado, além da pouca atratividade dos cursos contribuiu para isso, ao contrário do que foi observado em outros países, onde esse setor foi o responsável pela ampliação do sistema de ensino superior. (CUNHA, 1983) Contudo, após a nova política para a educação profissional instituída em 1997 (BRASIL, 1997), sendo reformulada em 2004 (BRASIL, 2004), o Brasil passa a contar com uma política mais clara de ensino profissional no nível terciário, conferindo o grau de Tecnólogo para os que optam por essa carreira. (TAKAHASHI e AMORIM, 2008). Nota-se que nos últimos anos, a graduação tecnológica cresce aceleradamente a cada ano, em termos de instituições, cursos, matrículas e concluintes. Schwartzman (2005) sugere que há uma diferenciação no interior desse sistema, com a melhor absorção e valorização dos estudantes formados nos institutos de educação tecnológica pública de excelência, como o Sistema “S” (SENAI, SENAC), as Faculdades tecnológicas do Centro Paula Souza, os Centros Federais de Tecnologia (CEFETs), e os atuais Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) em detrimento daqueles formados no setor privado. Contudo, há uma tendência desses institutos tecnológicos de excelência buscarem assimilar valores acadêmicos tradicionais, distanciando da vocação mais profissionalizante e técnica desses cursos, algo próximo do fenômeno internacional denominado *academic drift* (NEAVE, 2000).

Pensando nessas considerações, analisamos aqui as diferenças de prestígio ocupacional relacionadas a formação dos estudantes, em termos de quatro tipos de ensino superior: Ensino Tradicional Público, Ensino Tradicional Privado, Ensino Tecnológico Público e Ensino Tecnológico Privado.

Foram 4 modelos analisados, orientados pela discussão teórica da expansão e diferenciação institucional, com o contexto do Brasil sendo crucial, é claro, já que foram utilizados dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007. O primeiro modelo buscou medir as diferenças de prestígio entre o modelo de elite do país, o Ensino Tradicional Público, em relação a todos os demais modelos juntos. O segundo modelo buscou ver as diferenças entre os modelos que historicamente orientaram o sistema de ensino superior brasileiro: o Ensino Tradicional Público e o Ensino Tradicional Privado. O terceiro modelo procurou analisar a situação dos modelos de ensino tecnológico, comparando-os com o sistema de elite, como referência. Por fim, o quarto modelo partiu da questão colocada por Schwartzman (2005) de uma situação diferenciada no mercado das Instituições Tecnológicas Públicas em relação às Tecnológicas Privadas. Para os quatro modelos, encontramos diferenças relevantes que apontavam no sentido de nossas hipóteses: o sistema de elite propicia cargos de prestígio muito maior que os outros, nos primeiros 3 modelos analisados, destacando-se a maior diferença entre os modelos analisados no modelo 3, com grande diferenciação entre o modelo de elite e o modelo tecnológico, mais vocacional; outra constatação é que há diferenças de *status* ocupacional entre o setor tecnológico público e o privado, apesar de não serem grandes e ter sido o modelo com menor consistência, dentre os analisados.

Esse trabalho chega a conclusão de que há uma estratificação de modelos do ensino superior evidente no Brasil, que se reflete posteriormente nos cargos que os indivíduos ocuparão no mercado de trabalho. Contudo, é importante a ressalva de que os dados são insuficientes para que se afirme categoricamente nesse sentido, que se queira comprovar algo determinante em relação ao *status* ocupacional dado pela formação de origem. Porém, não há como deixar de se ressaltar a importância dos indícios apresentados nessa direção.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. B. “Educação tecnológica para a indústria brasileira”. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. v.1, n. 1. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

ARUM, R.; GAMORAN, A.; SHAVIT, Y. “More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education”. In: SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A.; MENAHEM, G. *Stratification in Higher Education*. Stanford University Press. 2007.

BAKER, T e VÉLEZ, W. “Access to and Opportunity in Postsecondary Education in the United States: A review”. *Sociology of Education*, 69, 82-101. 1996.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do Ensino Superior Privado*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BEN-DAVID, J. *Centers of Learning: Britain France, Germany, United States*. Berkeley: The Carnegie Commission on Higher Education, 1977.

BLAU, Peter e DUNCAN, Otis. “The Process of stratification”. In: GRUSKY, D. B. (Org.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Westview Press: 1994.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books. 1976.

BRASIL/MEC. LEI nº 9394, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

_____. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

CASTRO, C. M. “Os *Community Colleges*: Uma solução viável para o Brasil?”. BID/Departamento de Desenvolvimento Sustentável, dez, 1999.

CLARK, B. R. *The higher education system: academic organization in cross national perspective*, Berkeley, CA: University of California Press, 1983.

COLLINS, R. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification". *American Sociological Review*, v. 36, n° 6, December, 1971. p. 1002-1019.

CORBUCCI, P. R. "Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil". *Texto para discussão n.1287*, IPEA: Brasília, 2007.

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

_____. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *O Ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP; 2005.

DAVIS, K. e MOORE, E. "Some Principles of Stratification". In: GRUSKY, D. B. (Org.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Westview Press: 1994.

DILL, D. David, "Higher Education Markets and Public Policy", *Higher Education policy*, vol 10, No 3 e4, pp 167-185, 1997.

GOULDTHORPE, H. J. "Estratificação social na sociedade industrial". In: AGUIAR, N. (Org.) *Hierarquia em classes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HENKEL, M. *Academic Identities and Policy Changes in Higher Education*. 2000.

HOUT, Michael. "More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s". *American Journal of Sociology*, Vol. 93, No. 6. (May, 1988).

IBGE "Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional", suplemento da Pnad 2007 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), em convênio com o Ministério da Educação. Comunicação Social, 22 de maio de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sinopse Estatística da Educação superior 2004. Brasília, 2005. Disponível em: <www.inep.gov.br>.

INEP/MEC. Censo da Educação Superior 2008: Resumo técnico. Brasília, 2009.

JARUSCH, H. K, "Higher Education and Social Change: some comparative perspectives". In: JARUSCH, H. K. (org), *The Transformation of Higher Education 1860-1930*. Chicago: University of Chicago Press. 1983:9-36.

JENCKS, C. *et. alli*. "Inquality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America". In: GRUSKY, D. B. (Org.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Westview Press: 1994.

KANE, T. e ROUSE, C. "The Community College: Educating Students at the Margin between College and Work", *Journal of Economic Perspective*, col. 13, number 1 Winter, 1999, pp 63-84.

KAREN, D. "Changes in Access to Higher Education in the United States_1980-1992". *Sociology of Education*, 75 (3), 191-210. 2002

KLEIN, L. e SAMPAIO, H. "Políticas de ensino superior na América Latina: Uma análise comparada". *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 24. (fevereiro). 1994.

KRYMKOSWSKI, H. D. "The process of status attainment among men in Poland", th U.S., and West Germany. *American Sociological Review*, 56, p. 46-59, Feb. 1991.

MARCH, J. G., SIMON, H. A. *Teoria das Organizações*. 1959

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, C. B. "A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n.106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MEYER, J.; RAMIREZ, F.; FRANK, D.; SCHOFER, E. "Higher Education as an Institution". In: GUMPORT, P. *Sociology of Higher Education*. 2007.

NEAVE, G. "Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done". *Higher Education Policy*, 13 (2000), p. 7-21.

OCDE, "*Panorama da Educação 2007 – Indicadores OCDE*". Editora Moderna Ltda., Brasil, 2008.

ROKSA, J. "Structuring access to higher education: The role off differentiation and privatization". *Research in Social Stratification and Mobility*, 26, 57-75, 2008.

ROUSE, C.E. "Do Two-Year Colleges Increase Overall Educational Attainment? Evidence from states. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17 (4), 595-620, 1998.

PERROW, C. *Análise Organizacional: um enfoque sociológico*. Atlas, 1976.

PRATES, A.A.P. "A Questão do Gerenciamento das IFES no Cenário de Autonomia". In: DURHAM, Eunice R. & SAMPAIO, H (orgs.), *O Ensino Superior em Transformação*. São Paulo: NUPES/CEBRAP, 2001.

_____. *Os Sistemas de Ensino Superior na Sociedade Contemporânea: Diversificação, Democratização e Gestão organizacional – O caso brasileiro*. Tese de doutoramento em Sociologia, UFMG: 2005.

REPONEN, T. "Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities?", *Higher Education Policy*, nº 12, 1999. p. 237- 244.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SELZNICK, Philip. *A Liderança na Administração*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1968.

SCHOFER, E. e MEYER, J. "The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century". *American Sociological Review*. 2005, vol. 70 (December: 898-920).

SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional/ Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

_____. *A qualidade no espaço universitário: conceitos, modelos e situação atual*. Paper read at Congresso Internacional de Qualidade e Excelência na Educação, 25 a 29 de outubro, at Rio de Janeiro, Universidade Gama Filho. 1993.

_____. "A revolução silenciosa do ensino superior". In: DURHAM, Eunice R. & SAMPAIO, H (orgs.), *O Ensino Superior em Transformação*. São Paulo: NUPES/CEBRAP, 2001.

_____. *A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica*. SENAI, Departamento Nacional, Janeiro de 2005 58p.

TAKAHASHI, A. R. W. e AMORIM, W. A. C. "Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional". *Avaliação de Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v. 16, n.59, p. 207-228.

TROW, M. "Reflections on the transition from mass to universal higher education", *Daedalus*, 99, 1970, 1-42.

_____. "The Analysis of Status". In: *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Edited by Burton R. Clark. Berkeley: University of California Press. 1984. Pp.132-64.

UNESCO, *World Statistical Outlook on Higher Education 1980-1995*. Paris, 1998.

WEBER, M. "The Rationalization of Education and Training". In: GRUSKY, D. B. (Org.) *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Westview Press: 1994.

WEICK, Karl. "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, March, 1976.

ANEXO I - Cruzamentos dos Índices de *Status* pelos Tipos de Ensino Superior

Tabela 26: Cruzamento - EGP com 12 classes por Tipos de Ensino Superior

EGP com 12 classes		Tipos de Ensino Superior				Total
		Ensino Tradicional Público	Ensino Tradicional Privado	Ensino Tecnológico Público	Ensino Tecnológico Privado	
I - Higher-grade Profs & Adm	Casos	64066	60307	12912	23244	160529
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	56,4%	38,6%	29,4%	21,9%	38,2%
II - Lower-grade Prof & Adm	Casos	11664	30542	8523	19070	69799
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	10,3%	19,6%	19,4%	18,0%	16,6%
IIIa - Higher-grade Routine non-manual	Casos	24440	43309	6896	27216	101861
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	21,5%	27,7%	15,7%	25,6%	24,3%
IIIb -Lower-grade Routine non-manual work	Casos	4598	11859	4704	11859	33020
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	4,0%	7,6%	10,7%	11,2%	7,9%
IVa - "Small" proprietors, with employees	Casos	950	1403	2891	2178	7422
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	,9%	6,6%	2,1%	1,8%
IVb - "Small" proprietors, without employees	Casos	0	610	1700	2628	4938
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,4%	3,9%	2,5%	1,2%
IVc2 - Rural Self-employed	Casos	0	220	0	0	220
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	,0%	,1%
IVc - Rural employers	Casos	218	0	915	613	1746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,0%	2,1%	,6%	,4%
V - Technicians and superv. manual work	Casos	4923	3066	1671	7801	17461
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	4,3%	2,0%	3,8%	7,3%	4,2%
VI - Skilled manual workers	Casos	915	2262	2675	8269	14121
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	1,4%	6,1%	7,8%	3,4%
VIIa -Semi- & unskilled manual workers	Casos	1792	2534	411	2966	7703
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,6%	1,6%	,9%	2,8%	1,8%

VIIb - Agricultural Workers	Casos	0	0	612	314	926
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	1,4%	,3%	,2%
Total	Casos	113566	156112	43910	106158	419746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Tabela 27: Cruzamento - EGP com 19 classes por Tipos de Ensino Superior

EGPS com 19 classes		Tipos de Ensino Superior				Total
		Ensino Tradicional Público	Ensino Tradicional Privado	Ensino Tecnológico Público	Ensino Tecnológico Privado	
I - Prof e Adm, nível alto	Casos	64066	60307	12912	23244	160529
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	56,4%	38,6%	29,4%	21,9%	38,2%
II - Prof e Adm, nível baixo	Casos	11664	30542	8523	19070	69799
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	10,3%	19,6%	19,4%	18,0%	16,6%
IIIa1 - Não-manual rotina, nível alto (escritório)	Casos	24440	43309	6896	27216	101861
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	21,5%	27,7%	15,7%	25,6%	24,3%
IIIa2 - Não-manual rotina, nível alto (supervisão)	Casos	4598	11859	4704	11859	33020
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	4,0%	7,6%	10,7%	11,2%	7,9%
IVa - Pequenos Propriet., empregadores	Casos	950	1403	2891	2178	7422
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	,9%	6,6%	2,1%	1,8%
IVb - Pequenos Propriet., sem empregados	Casos	0	610	1700	2628	4938
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,4%	3,9%	2,5%	1,2%
IVc2 - Pequenos Prop. rurais, sem empregados	Casos	0	220	0	0	220
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	,0%	,1%
IVc1 - Pequenos Prop. rurais, com empregados	Casos	218	0	915	613	1746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,0%	2,1%	,6%	,4%

V - Técnicos e supervisores do Trab. Manual	Casos	4923	3066	1671	7801	17461
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	4,3%	2,0%	3,8%	7,3%	4,2%
VI - Trabalhadores Manuais Qualif.	Casos	915	2262	2675	8269	14121
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	1,4%	6,1%	7,8%	3,4%
VIIa - Trabalhadores Manuais Não-qualif.	Casos	1792	2534	411	2966	7703
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,6%	1,6%	,9%	2,8%	1,8%
VIIb - Trabalhadores Manuais Rurais	Casos	0	0	612	314	926
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	1,4%	,3%	,2%
Total	Casos	113566	156112	43910	106158	419746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Tabela 28: Cruzamento - Grupos de *Status* Nelson do Valle Silva (NVS) por Tipos de Ensino Superior

Grupos de status NVS		Tipos de Ensino Superior				Total
		Ensino Tradicional Público	Ensino Tradicional Privado	Ensino Tecnológico Público	Ensino Tecnológico Privado	
1- Profissionais liberais	Casos	44688	29267	7164	8547	89666
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	39,3%	18,7%	16,3%	8,1%	21,4%
2- Dirigentes e administradores de alto nível	Casos	9392	31589	8002	15186	64169
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	8,3%	20,2%	18,2%	14,3%	15,3%
3- Profissionais	Casos	30031	38311	6269	20477	95088
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	26,4%	24,5%	14,3%	19,3%	22,7%
4- Funções administrativas (execução)	Casos	304	6327	2278	6678	15587
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,3%	4,1%	5,2%	6,3%	3,7%
5- Não-manual de rotina e funções de escritório	Casos	5672	7553	4966	15446	33637
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	5,0%	4,8%	11,3%	14,6%	8,0%
6- Proprietários (empregador) na ind, com e serv	Casos	950	1403	2891	2178	7422
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	,9%	6,6%	2,1%	1,8%
7- Empresários por conta própria (sem empregados)	Casos	0	610	1700	2183	4493
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,4%	3,9%	2,1%	1,1%
8- Técnicos, artistas e superv do trabalho manual	Casos	20754	37424	4958	23417	86553
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	18,3%	24,0%	11,3%	22,1%	20,6%
9- Trabalhadores manuais em indústrias modernas	Casos	915	946	2442	4349	8652
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	,6%	5,6%	4,1%	2,1%
10- Trabalhadores manuais em indústrias tradicionais	Casos	0	233	0	1830	2063
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	1,7%	,5%
11- Trabalhadores manuais em serviços	Casos	0	2229	353	3499	6081

em geral

	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	1,4%	,8%	3,3%	1,4%
12- Trabalhadores no serviço doméstico	Casos	0	0	1360	0	1360
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	3,1%	,0%	,3%
13- Vendedores ambulantes	Casos	642	0	0	492	1134
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,6%	,0%	,0%	,5%	,3%
14- Artesãos	Casos	0	0	0	949	949
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	,0%	,9%	,2%
15- Proprietários (empregadores) no setor primário	Casos	218	0	915	613	1746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,0%	2,1%	,6%	,4%
17- Produtores agrícolas autônomos	Casos	0	220	0	0	220
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	,0%	,1%
18- Trabalhadores rurais	Casos	0	0	612	314	926
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	1,4%	,3%	,2%
Total	Casos	113566	156112	43910	106158	419746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: PNAD 2007. Elaborada pelo autor

Tabela 29: Cruzamento – Índice Internacional de Prestígio de Treiman por Tipos de Ensino Superior

Índice de Prestígio de Treiman		Tipos de Ensino Superior				Total
		Ensino Tradicional Público	Ensino Tradicional Privado	Ensino Tecnológico Público	Ensino Tecnológico Privado	
18,00	Casos	0	914	0	0	914
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,6%	,0%	,0%	,2%
20,00	Casos	0	0	411	353	764
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	,9%	,3%	,2%
22,00	Casos	0	233	0	915	1148

	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	,9%	,3%
23,00	Casos	0	1916	804	3322	6042
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	1,2%	1,8%	3,1%	1,4%
24,00	Casos	642	0	0	0	642
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,6%	,0%	,0%	,0%	,2%
25,00	Casos	0	610	1700	2675	4985
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,4%	3,9%	2,5%	1,2%
27,00	Casos	0	0	0	1329	1329
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	,0%	1,3%	,3%
30,00	Casos	0	0	949	0	949
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	2,2%	,0%	,2%
31,00	Casos	0	353	0	949	1302
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,2%	,0%	,9%	,3%
32,00	Casos	0	610	0	2090	2700
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,4%	,0%	2,0%	,6%
34,00	Casos	225	949	613	414	2201
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,6%	1,4%	,4%	,5%
35,00	Casos	0	0	855	0	855
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	1,9%	,0%	,2%
37,00	Casos	225	353	233	0	811
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,2%	,5%	,0%	,2%
38,00	Casos	1224	352	353	3323	5252
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,1%	,2%	,8%	3,1%	1,3%
39,00	Casos	3089	5974	3157	9266	21486
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	2,7%	3,8%	7,2%	8,7%	5,1%
40,00	Casos	0	220	0	0	220
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	,0%	,1%
41,00	Casos	0	0	0	642	642
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	,0%	,6%	,2%
42,00	Casos	915	304	414	1360	2993
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,8%	,2%	,9%	1,3%	,7%
43,00	Casos	0	642	224	1249	2115

	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,4%	,5%	1,2%	,5%
44,00	Casos	998	4484	610	1237	7329
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,9%	2,9%	1,4%	1,2%	1,7%
45,00	Casos	225	1240	1568	1593	4626
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,8%	3,6%	1,5%	1,1%
46,00	Casos	2024	2114	2920	4509	11567
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,8%	1,4%	6,6%	4,2%	2,8%
47,00	Casos	0	0	618	3457	4075
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	1,4%	3,3%	1,0%
48,00	Casos	0	0	411	411	822
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,0%	,9%	,4%	,2%
49,00	Casos	2908	12973	0	7501	23382
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	2,6%	8,3%	,0%	7,1%	5,6%
50,00	Casos	0	2246	949	2232	5427
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	1,4%	2,2%	2,1%	1,3%
51,00	Casos	5508	7108	2617	8952	24185
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	4,9%	4,6%	6,0%	8,4%	5,8%
52,00	Casos	636	1956	0	915	3507
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,6%	1,3%	,0%	,9%	,8%
53,00	Casos	2653	2770	1448	2789	9660
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	2,3%	1,8%	3,3%	2,6%	2,3%
54,00	Casos	662	2951	0	410	4023
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,6%	1,9%	,0%	,4%	1,0%
55,00	Casos	0	915	0	3087	4002
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,6%	,0%	2,9%	1,0%
56,00	Casos	639	0	0	1908	2547
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,6%	,0%	,0%	1,8%	,6%
57,00	Casos	12378	16457	224	4338	33397
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	10,9%	10,5%	,5%	4,1%	8,0%
58,00	Casos	1856	233	0	1420	3509
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,6%	,1%	,0%	1,3%	,8%
60,00	Casos	14196	32337	11667	16560	74760

	% dentro de Tipos de Ensino Superior	12,5%	20,7%	26,6%	15,6%	17,8%
61,00	Casos	2080	1769	0	363	4212
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,8%	1,1%	,0%	,3%	1,0%
62,00	Casos	2042	5281	1155	2987	11465
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,8%	3,4%	2,6%	2,8%	2,7%
63,00	Casos	10516	7666	3375	4666	26223
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	9,3%	4,9%	7,7%	4,4%	6,2%
64,00	Casos	1719	233	0	466	2418
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,5%	,1%	,0%	,4%	,6%
67,00	Casos	233	3818	0	445	4496
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	2,4%	,0%	,4%	1,1%
68,00	Casos	3189	4616	941	1243	9989
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	2,8%	3,0%	2,1%	1,2%	2,4%
69,00	Casos	191	0	0	0	191
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%
70,00	Casos	1927	5178	0	809	7914
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,7%	3,3%	,0%	,8%	1,9%
71,00	Casos	4601	5307	1905	2092	13905
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	4,1%	3,4%	4,3%	2,0%	3,3%
72,00	Casos	2681	0	0	0	2681
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	2,4%	,0%	,0%	,0%	,6%
73,00	Casos	2025	13534	2736	1261	19556
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	1,8%	8,7%	6,2%	1,2%	4,7%
75,00	Casos	220	0	0	0	220
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,2%	,0%	,0%	,0%	,1%
76,00	Casos	0	225	0	0	225
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	,0%	,1%	,0%	,0%	,1%
78,00	Casos	31139	7271	1053	2620	42083
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	27,4%	4,7%	2,4%	2,5%	10,0%
Total	Casos	113566	156112	43910	106158	419746
	% dentro de Tipos de Ensino Superior	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%