

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Departamento de Sociologia e Antropologia  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

**Túlio Silva de Paula**

## **Um Clima Particular**

Ambiente Institucional de Organizações de Ensino Superior do  
Sistema Privado e sua Relação com a Produção Acadêmica de  
ênfase em Pesquisa.

Belo Horizonte

2011

Universidade Federal de Minas Gerais

**Túlio Silva de Paula**

**Um Clima Particular**

Ambiente Institucional de Organizações de Ensino Superior do Sistema Privado e sua  
Relação com a Produção Acadêmica de ênfase em Pesquisa.

Dissertação apresentada junto ao  
Departamento de Sociologia e Antropologia  
da Universidade Federal de Minas Gerais  
na área de concentração Sociologia,  
como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre.

Orientador: Doutor Antônio Augusto Pereira Prates.

Belo Horizonte

2011

Ficha Catalográfica

**Túlio Silva de Paula**

**Um Clima Particular**

Ambiente Institucional de Organizações de Ensino Superior do Sistema Privado e sua  
Relação com a Produção Acadêmica de ênfase em Pesquisa.

Dissertação apresentada junto ao  
Departamento de Sociologia e Antropologia  
da Universidade Federal de Minas Gerais  
na área de concentração Sociologia,  
como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre.

Orientador: Doutor Antônio Augusto Pereira Prates.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Doutor Silvio Segundo Salej Higgins  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Doutora Maria Teresa Gonzaga Alves  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Doutor Antônio Augusto Pereira Prates (Orientador)  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Minas Gerais

**Belo Horizonte, 27 de junho de 2011**

## AGRADECIMENTOS

Nenhuma obra resulta de puro mérito individual. Agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para esta realização.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus: força, fortaleza e frutificação; à minha família, em especial a meus pais e irmã, por meio dos quais Aquele se faz mais presente.

Agradeço ao professor Antônio Augusto pela paciência e orientação. A riqueza de sua perspectiva e as críticas objetivas foram os melhores pilares. Aos professores participantes da comissão examinadora, meu muito obrigado pela presteza e sagacidade em comentários e observações. Perdão pelo estilo maçante da escrita, e pelos erros e faltas, de minha exclusiva responsabilidade.

Aos colegas e amigos da Universidade, agradeço pela companhia e companheirismo. Esse apoio foi indispensável para a firmeza na caminhada. Em especial, a Matheus Faleiros Silva, grande colaborador em debates e sugestões; à professora Elaine Meire Vilela, amiga, apoiadora, e crítica de diversos trabalhos e também deste; aos companheiros em grupos de estudos e laboratórios de pesquisa – Carmelita Veneroso, Frederico Rocha, Ian Prates, Luciana Almeida, Zakia Ismail Hachem. Também a Elisa Taborda, excepcionalmente compreensiva e dedicada.

Essa pesquisa não seria possível sem a colaboração do Sindicato dos Professores do Ensino Superior Particular de Minas Gerais (SINPRO-MG). Gostaríamos de agradecer a toda sua equipe, lembrada aqui na pessoa dos diretores Gilson Reis e Marco Eliel, respectivamente, presidente e vice-presidente em exercício durante a realização do trabalho.

Agradecimento à CAPES, pela bolsa de estudos concedida através do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF).

**DEDICATÓRIA**

*Em memória de Daniel Alexandre Cavalcanti*

**RESUMO:**

O cenário internacional do ensino superior assistiu a uma enorme expansão de matrículas. Esse fenômeno foi acompanhado do processo de diferenciação institucional, associado à estratificação do sistema segundo o prestígio das instituições. Recorremos à sociologia das organizações a fim de avaliar seus impactos sociais. Mudanças nos objetivos e no público das Instituições de Ensino Superior (IES), surgidas durante ou transformadas com a expansão, têm impacto sobre o ambiente acadêmico e o clima intelectual dessas organizações, e seriam responsáveis por parte do efeito da estratificação institucional. Reunimos informações sobre estudantes de ensino superior em todo o Brasil através do ENADE (2004), e comparamos seu perfil sócio-cultural segundo a inserção nos sistemas federal e privado a fim de encontrar indícios da diferenciação institucional no sistema de ensino superior brasileiro. Com informações sobre a qualidade acadêmica das IES da rede particular de ensino superior, avaliamos possíveis relações de sua política institucional sobre a produção bibliográfica de professores desse sistema em Belo Horizonte, MG. Nossos resultados indicam que não se pode descartar a plausibilidade da tese de diferenciação institucional no Brasil. Segundo essa tese (PRATES, 2005), o modelo empresarial-gerencialista de administração das IES particulares contradiz a natureza da produção científica de excelência, na medida em que desarticula o ambiente institucional do modelo universitário tradicional: rompimento da autonomia do docente na determinação de sua produção, concentração dos incentivos institucionais (pressão chefe-subordinado, recompensa salarial direta) sobre as atividades de ensino e hora/aula, etc., em detrimento das atividades de pesquisa. Esse seria um dos dilemas enfrentados pelo sistemas de ensino superior brasileiro, graças às características de sua expansão.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior, sistema privado, diferenciação institucional, estratificação, ambiente acadêmico, clima intelectual, professores, ENADE.

**SUMMARY:**

The international scenario of higher education has seen a huge expansion in enrollment. This phenomenon was accompanied by a process of institutional differentiation, associated with the system stratification according to the prestige of the institutions. We appeal to the sociology of organizations to assess their social impact. Changes in goals and in the public of the Higher Education Institutions (HEIs), arising during or transformed with the expansion, have an impact on the academic and intellectual climate of these organizations, and would account for part of the effect of institutional stratification. Gather information about students of higher education across Brazil through ENADE (2004), and compared their socio-cultural character in accordance with federal and private systems in order to find evidence of institutional differentiation in the higher education system in Brazil. With information about the academic quality of the HEI from private higher education, we evaluate possible relationships of its institutional policy on the academic production of teachers living in Belo Horizonte, MG. Our results indicate that we can not rule out the plausibility of the theory of institutional differentiation in Brazil. According to this thesis (PRATES, 2005), the business model, managerial administration of private HEIs contradicts the nature of scientific excellence, in that dismantles the institutional environment of the traditional university model: disruption of teaching autonomy in determining its production, concentration of institutional incentives (pressure boss-subordinate, direct wage reward) on the activities of teaching and hour / class, etc., to the detriment of research activities. This would be one of the dilemmas faced by the higher education systems in Brazil, thanks to the characteristics of its expansion.

**KEYWORDS:** higher education, private system, institutional differentiation, stratification, academic environment, intellectual climate, teachers, ENADE.



**LISTA DE FIGURAS**

Figura I: Percentual das Populações entre 25-34 anos e 55-64 anos que Obteve Educação Terciária (2008)	6
Figura II: Taxa de Matrícula da População de 20-29 anos de Idade (1995, 2000, 2007)	8
Figura III: Percentual das Despesas Privadas nas Instituições Educacionais (2007)	10
Figura IV: Diferenças na distribuição de retornos salariais de acordo com formação educacional (2008 ou ano mais recente disponível)	12
Figura V: Retornos de Renda de Emprego Relativos ao Nível Educacional de Pessoas de 25-64 anos (Nível mais alto de educação secundária = 100) em 1995	15
Figura VI: Diagrama de Coordenação dos Sistemas de Ensino Superior	25
Figura VII: Diagrama de Prates (2005)	49
Figura VIII: Retornos de Renda de Emprego Relativos ao Nível educacional de pessoas de 25-64 anos em países da (OECD) – 1995 (Nível mais alto de educação secundária = 100).	51

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Crescimento Comparado entre População Total, População de 20 a 24 anos, Número de Vagas, de Matrículas e de Cursos entre 1991 e 2006 (Ano Base: 1991 = 100)	64
Gráfico II: Histogramas de Frequências do IGC 2008 por Dependência Administrativa das IES no Brasil	70
Gráfico III: Distribuição Regional dos Estudantes do ENADE 2004 segundo Dependência Administrativa Federal ou Privada da IES	71
Gráfico IV: Distribuição dos Itens do Questionário na Construção dos Componentes	75
Gráfico V: Histograma da Distribuição de Idade dos Professores em 03/03/2011	89
Gráfico VI: Histograma de Frequências do IGC 2008 por Dependência Administrativa das IES no Brasil	93
Gráfico VII: Distribuição Percentual dos Tipos de Publicações em Relação ao Total de Publicações por Grupo de Docentes	101
Gráfico VIII: Distribuição Percentual dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas em Relação ao Total de Orientações Concluídas por Grupo de Docentes	103
Gráfico IX: Distribuição Percentual dos Tipos de Publicações em Relação ao Total de Publicações por Grupo de Docentes	105
Gráfico X: Distribuição Percentual dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas em Relação ao Total de Orientações Concluídas por Grupo de Docentes	106
Gráfico XI: Histograma de Frequências do Índice de Produção Bibliográfica Total dos Professores de IES particulares e do Logaritmo após a exclusão dos professores sem produção bibliográfica	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela I: Tipos de organizações segundo domínio de conhecimento sobre a matéria-prima e variação no processo de produção.	31
Tabela II: Tipos de assunto de decisão segundo grau de certeza com respeito à causação e às preferências quanto a resultados.	33
Tabela III: Evolução no Número de Vagas, Ingressos, Concluintes e Taxa Líquida* de Matrículas no Primeiro Semestre – Brasil	63
Tabela IV: Evolução do Número de Instituições com Graduação Presencial por Categoria Administrativa - Brasil 1980-2008	66
Tabela V: Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa e Participação do Sistema Privado no Total – Brasil 1980-2008	66
Tabela VI: Índice Geral de Cursos 2008 segundo Dependência Administrativa	69
Tabela VII: Evolução de Matrículas por Categoria Administrativa, Localização, Sexo e Turno Noturno - Brasil (1994 – 2002)	72
Tabela VIII: Efeito Médio das IES Particulares em relação às Federais sobre os Índices de Capital Cultural após o controle das características individuais	78
Tabela IX: Características dos Artigos Publicados	88
Tabela X: Descrição da Variável Idade dos Professores em 03/03/2011	89
Tabela XI: As Dez Instituições com mais Contratos	90
Tabela XII: Os Dez Grupos Institucionais com mais Contratos	91
Tabela XIII: Índice Geral de Cursos 2008 segundo Dependência Administrativa	92
Tabela XIV: IGC 2008 em Categorias	94
Tabela XV: As Cinco IES Particulares com Maior e Menor Conceito no IGC segundo maior quantidade de Contratos	95
Tabela XVI: Médias dos Tipos de Produção Bibliográfica dos Grupos de Professores com Três ou Menos e Quatro ou Mais Contratos em IES Particulares	101
Tabela XVII: Médias dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas dos Grupos de Professores com Três ou Menos e Quatro ou Mais Contratos em IES Particulares	103
Tabela XVIII: Médias dos Tipos de Produção Bibliográfica dos Grupos de Professores em IES Particulares com IGC 2008 Mínimo e Máximo	105
Tabela XIX: Médias dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas dos Grupos de Professores com IGC 2008 Mínimo e Máximo	106
Tabela XX: Teste de Independência entre as Médias do conceito de IGC 2008 das IES Particulares em que trabalham os docentes	108
Tabela XXI: Ponderação da Produção Bibliográfica	109
Tabela XXII: Distribuição do IGC 2008 Médio das IES em que o Professor trabalha segundo o Índice Categórico de Produção Bibliográfica Total Ponderada	111
Tabela XXIII: Teste de Independência entre as Médias do conceito de IGC 2008 das IES Particulares em que trabalham os docentes segundo Grupos de Produção Bibliográfica	111
Tabela XXIV: Variáveis de Teste e Controle no Modelo de Explicação do Índice de Produção Bibliográfica Total Ponderado	113
Tabela XXV: Coeficientes de Regressão Estimados para o Logaritmo Natural do Índice de Produção Bibliográfica Total dos Professores de IES Particulares	115

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO I – EXPANSÃO, DESIGUALDADE E CULTURA NOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR</b>	5
<i>A Expansão dos Sistemas de Ensino Superior no Mundo e seus Efeitos sobre a Estrutura de Desigualdades</i>	5
<i>Modelos Clássicos das Instituições de Ensino Superior</i>	19
<i>Modelo Clássico de Coordenação dos Sistemas de Ensino Superior</i>	23
<i>Autoridade, Cognição e Poder em Organizações Complexas: O Modelo Universitário</i>	26
<i>Princípios Tecnológicos da Organização Universitária</i>	30
<i>Princípios Políticos da Organização Universitária</i>	34
<i>A Dimensão Institucional e o Ambiente Acadêmico da Organização Universitária</i>	40
<i>O Debate sobre Diversificação e a Crítica Neo-institucional</i>	43
<i>Mercantilização e Gerencialismo: O Mito da Eficiência no Ensino Superior</i>	48
<i>O Velho e o Novo Institucionalismo e a Perspectiva da Diferenciação Institucional</i>	51
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTO DA FORMAÇÃO E EXPANSÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO</b>	58
<i>Desenvolvimento Institucional do Sistema de Ensino Superior Brasileiro</i>	58
<i>A Expansão e os Dilemas do Sistema de Ensino Superior Brasileiro</i>	62
<i>Diferenciação e Desempenho Institucional</i>	68
<i>Diferenças no Perfil Sócio-Cultural dos Estudantes de IES federais e particulares</i>	72
<b>CAPÍTULO III – A PROFISSÃO ACADÊMICA NO BRASIL E O AMBIENTE DE PRODUÇÃO INTELLECTUAL DAS IES PRIVADAS</b>	80
<i>A Profissão Acadêmica no Contexto do Brasil</i>	80
<i>Os docentes e suas instituições da rede privada de ensino superior em Belo Horizonte</i>	88
<i>Professores e Contratos de Trabalho</i>	89
<i>Instituições</i>	90
<i>Construção da Amostra de Professores</i>	95
<i>Informações Acadêmicas dos Professores</i>	96
<b>CAPÍTULO IV – ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE PROFESSORES DO SISTEMA PRIVADO EM BELO HORIZONTE, MG</b>	99
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	121
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	129
<b>APÊNDICE A</b>	134
<b>APÊNDICE B</b>	159

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O presente trabalho aborda o problema do desempenho das instituições de ensino superior (IES) particulares brasileiras no provimento do ambiente acadêmico de produção científica. Durante o século XX, o mundo assistiu a uma tendência internacional de expansão dos sistemas de ensino superior, primeiro nos Estados Unidos, depois na Europa, e em outras partes do globo. O Brasil seguiu na mesma tendência; optou pela via da ampliação da oferta de matrículas através do sistema particular. No exterior, conforme nos apresenta a literatura que contemplaremos nesse trabalho, a expansão dos sistemas está associada a duas vertentes independentes entre si, mas relacionadas em alguns contextos: uma delas seria a diferenciação e diversificação no perfil institucional das IES tradicionais e / ou o surgimento de IES não-universitárias e de orientação vocacional; a outra, a privatização efetiva dos sistemas de ensino, em que organizações com fins lucrativos assumem a oferta.

Uma corrente crítica da expansão via privatização associa o fenômeno aos imperativos globais da ideologia neoliberal, e argumenta que está em curso uma renegociação dos limites entre as noções de *público* e *privado*. Os sistemas de ensino superior seriam o palco organizacional dessa reorientação de valores. De fato, observamos que a participação dos investimentos privados sobre o ensino superior é considerável em muitos países, mas o setor público, principalmente na Europa, não necessariamente reduziu seus recursos sobre os sistemas de ensino superior. Em alguns países ocorreu o contrário: o investimento público aumentou, e a participação privada no sistema atua em caráter complementar.

Ao enfatizar os problemas do avanço da ideologia neoliberal sobre governos e sistemas de ensino, essa corrente crítica deixa de lado as considerações sobre a natureza das organizações universitárias e de sua produção. Passam despercebidos pelo fenômeno que outra abordagem chama de diferenciação funcional. Ignoram sobretudo o elemento institucional interno dessas organizações: as transformações no ambiente acadêmico tradicional ocorridas durante o processo de expansão dos sistemas de ensino superior. Mudanças no perfil dos objetivos e do público de instituições universitárias tradicionais

---

<sup>1</sup> Esta dissertação foi realizada com auxílio financeiro do Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF / CAPES).

e / ou surgimento de instituições não-universitárias de perfil vocacional constituíram o cenário da ampliação da oferta do ensino superior no mundo, ao mesmo tempo em que ocorreram as referidas alterações na participação dos setores sobre o investimento nos sistemas. Essas mudanças atingem em cheio o coração das organizações: seu ambiente acadêmico de produção científica e transmissão de conhecimento.

Para o caso do Brasil, não seria diferente. A ampliação da oferta também significou maior diversidade no perfil funcional das IES, sobretudo porque a opção pela expansão principalmente via sistema particular se afastou do modelo tradicional universitário. Identificamos a expansão do sistema de ensino superior a partir da década de 1990 e como se configura o perfil institucional das IES segundo os sistemas federal e particular.

Consideramos suas características de atendimento e seus possíveis efeitos sobre aspectos socioculturais dos estudantes, encontrando indícios favoráveis à tese de diferenciação institucional via esses dois sistemas (PRATES, 2005). Esse fato reforça a idéia de que a ênfase das IES particulares na administração estritamente voltada para a obtenção de lucro prejudica a constituição de um ambiente acadêmico de produção científica.

Consideramos também o problema da influência do ambiente institucional das IES particulares sobre a produção acadêmica de seus docentes. As variações na conceituação das IES particulares, segundo avaliações periódicas conduzidas pelo INEP/MEC, ajudam a sustentar a idéia de que o ambiente institucional nessas instituições afeta a produção bibliográfica dos professores inseridos nas instituições desse sistema. Essa produção seria um indicador da ênfase em pesquisa nas atividades das organizações, e nossos resultados sinalizam que esse desempenho é baixo para o sistema particular.

A dissertação apresenta a seguinte estrutura: além dessa introdução, no capítulo I apresentamos as referências teóricas para discussão do contexto de expansão dos sistemas de ensino superior no mundo. Argumentamos que os efeitos de desigualdade social registrados na literatura, que apontam para uma hierarquização dos sistemas em instituições universitárias de elite (baseadas em ensino, pesquisa e extensão), instituições universitárias focadas em ensino, e instituições não-universitárias de ensino, têm bases históricas e razões de ser do ponto de vista da sociologia das organizações.

Nas bases históricas, verificamos como a institucionalização da atividade científica se deu nos modelos clássicos de IES mundiais (da Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos). Destacamos as características de elite do modelo universitário tradicional. Em uma revisão breve sobre a sociologia das organizações neo-weberiana, apresentamos a importância da dimensão das interações humanas e do ambiente organizacional para os resultados das instituições universitárias. A conexão entre a literatura internacional sobre o debate da diversidade institucional e o problema da institucionalização das organizações (SELZNICK, 1971, 1996) justifica nossa abordagem da diferenciação funcional entre as IES federais e privadas pelo desempenho desigual no provimento de um ambiente acadêmico de produção científica.

No capítulo II, abordamos a constituição histórica do sistema de ensino superior brasileiro. Apresentaremos sua expansão numérica especialmente a partir da década de 1990, e também o que seriam os dilemas institucionais enfrentados pelo modelo de expansão adotado. A maior parte de nosso esforço é dedicada a identificar indícios da plausibilidade da tese de diferenciação funcional para o caso do Brasil. Em um ensaio estatístico com dados do ENADE 2004, identificamos indícios favoráveis à tese de diferenciação funcional das IES no Brasil segundo as dependências administrativas federal e particular quando consideramos aspectos socioculturais dos estudantes concluintes e ingressantes nessas instituições. Trata-se de um contexto geral das IES no Brasil, associado a seu ambiente, em parte produto de sua capacidade de atrair e selecionar determinado público, em parte resultado das prioridades organizacionais na construção de sua “produção universitária”: as condições de seu ambiente acadêmico.

No capítulo III apresentamos um quadro geral das condições dos professores no sistema de ensino superior brasileiro, e em seguida, detalhamos a metodologia que orienta a busca de indícios da influência do ambiente acadêmico sobre a produção bibliográfica com ênfase em pesquisa dos professores em instituições particulares de Belo Horizonte, MG. Apresentamos dados secundários sobre as condições gerais do professorado nacional no ensino superior. Fornecemos a metodologia de pesquisa para obtenção de indícios que ajudam a sustentar a idéia de que a orientação das IES particulares ao lucro tem prejudicado a manutenção da produção científica de seus docentes. O banco de dados consiste na reunião de informações do currículo profissional de uma amostra de

126 docentes do ensino superior particular em Belo Horizonte.<sup>2</sup> Destacamos a utilização inovadora do *software* scriptLattes, desenvolvido Jesus Mena-Chalco e Roberto M. Cesar-Júnior em 2005, na USP, para a captação das informações da produção acadêmica dos professores através da Plataforma Lattes.

Dedicamos o capítulo IV para a apresentação dos resultados da análise dos dados referentes aos professores. De maneira geral, identificamos uma enorme desigualdade na produção bibliográfica para os professores em nossa amostra. As características das instituições, medidas pelo seu desempenho no Índice Geral de Cursos (IGC) 2008, ajudam a explicar parte do desempenho de produção: os grupos de professores com menor pontuação em nossa escala de ênfase em atividade de pesquisa localizam-se em IES particulares com menor desempenho no indicador de qualidade do ambiente acadêmico. Além disso, para aqueles que tiveram alguma produção bibliográfica identificada, elaboramos um modelo de análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO), a fim de avaliar a possível relação entre o desempenho acadêmico do docente e a conceituação do IGC, considerado como *proxy* de qualidade do ambiente acadêmico. Os resultados não identificaram um efeito considerável dessa variável sobre a dependente. Interpretamos, desse modo, que é questionável a capacidade das IES particulares de imitar o modelo institucional das tradicionais universidades de ensino, pesquisa e extensão responsáveis pela produção do conhecimento científico. Em outras palavras, não podemos descartar a plausibilidade da tese de diferenciação institucional do sistema de ensino superior brasileiro.

Reservamos o capítulo V para considerações finais: uma apreciação global dos aspectos teóricos, metodológicos e empíricos que fundamentam o presente trabalho.

---

<sup>2</sup> A realização dessa pesquisa não seria possível sem a colaboração do Sindicato dos Professores do Ensino Superior Particular de Minas Gerais (SINPRO-MG). Gostaríamos de agradecer a toda sua equipe, lembrada aqui na pessoa dos diretores Gilson Reis e Marco Eliel.



## **CAPÍTULO I – EXPANSÃO, DESIGUALDADE E CULTURA NOS SISTEMAS DE ENSINO SUPERIOR**

No presente capítulo, apresentamos as referências teóricas para discussão do contexto de expansão dos sistemas de ensino superior no mundo. Argumentamos que os efeitos de desigualdade social registrados na literatura, que apontam para uma hierarquização dos sistemas em instituições universitárias de elite (baseadas em ensino, pesquisa e extensão), instituições universitárias focadas em ensino, e instituições não-universitárias de ensino, têm bases históricas e razões de ser do ponto de vista da sociologia das organizações.

### *A Expansão dos Sistemas de Ensino Superior no Mundo e seus Efeitos sobre a Estrutura de Desigualdades*

A partir da década de 1960, em todas as partes do mundo, a educação formal passou por um processo crescente de ampliação dos sistemas de terceiro grau. Em 1960, no mundo inteiro, o número de estudantes na educação superior era de 13 milhões; em 1970, 26 milhões; em 1980, estudantes de nível terciário contabilizavam 51 milhões; e em 1995, cerca de 82 milhões de estudantes. Em outras palavras, de 1960 a 1995 o número de estudantes de educação superior cresceu mais de seis vezes (UNESCO, 1998 *apud* PRATES, 2007, p. 104).

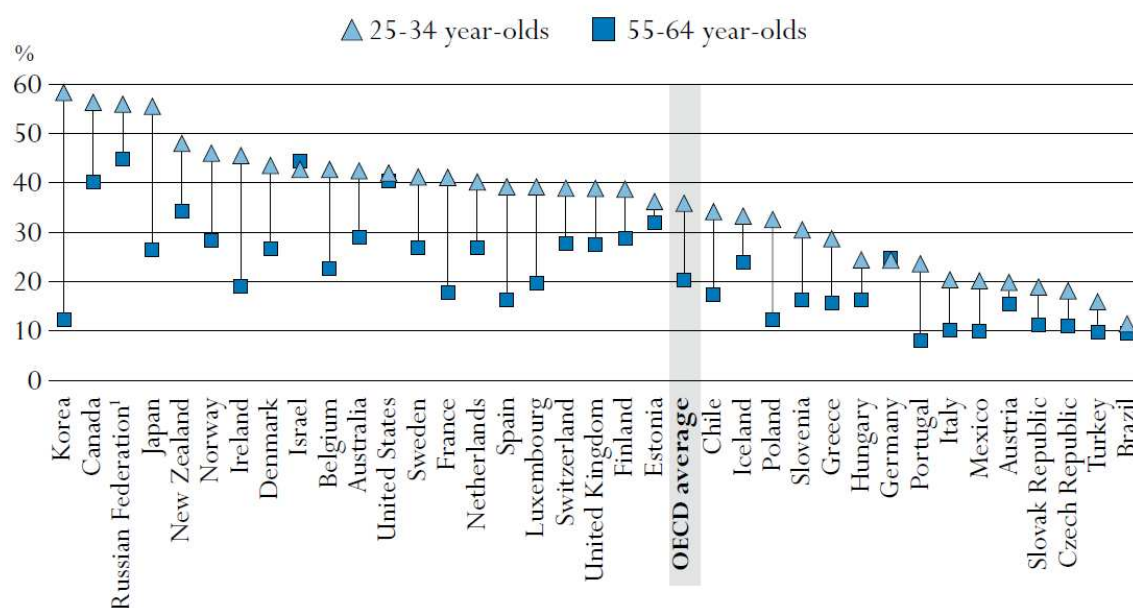
A expansão na quantidade de vagas representou, para as populações mais jovens uma oportunidade maior para a formação no ensino superior dentro da faixa etária considerada na literatura como a mais adequada – entre os 18 e os 24 anos. Nas últimas décadas, um maior contingente de pessoas pôde, em termos absolutos e relativos, experimentar a transição entre educação formal e mercado de trabalho com uma graduação de nível superior. Podemos notar esse padrão, de maneira aproximada, pela análise do número de indivíduos com formação no ensino terciário para duas coortes diferentes, no ano de 2008: a primeira, população adulta jovem, entre 24-35 anos de idade; a segunda, população adulta mais velha, entre 55-64 anos de idade, período provável de saída do mercado de trabalho. Ambas as populações estiveram expostas à expansão do ensino superior nas últimas décadas. No entanto, é mais provável que a última tenha completado seu ciclo educativo próximo à idade de 25 anos, e esteja se retirando do mercado de trabalho no presente. Como não é possível controlar esse

fenômeno de permanência e saída, bem como de retorno ao sistema de educação terciária, a avaliação não pode ser exata. Ainda assim, podemos observar uma tendência média de 15% a mais na obtenção da educação superior<sup>3</sup> entre a população adulta mais jovem (35%) em relação à mais velha (20%) para o conjunto de países da OECD.

**Figura I: Percentual das Populações entre 25-34 anos e 55-64 anos que Obteve Educação Terciária (2008)**


**Chart A1.1. Population that has attained tertiary education (2008)**

*This chart compares the population aged 25 to 34 with tertiary education to the population aged 55 to 64 with tertiary education in 2008, in percentage, by age group.*



1. Year of reference 2002.

Countries are ranked in descending order of the percentage of 25-34 year-olds who have attained tertiary education. Source: OECD, Table A1.3a. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010)).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310092>

Fonte: OECD, 2010, p. 26

Outro indicador tradicionalmente utilizado para verificar o crescimento dos sistemas de ensino superior é o registro de aumento nas taxas líquidas de matrícula, que indicam a proporção de indivíduos participando desse nível de ensino durante a idade adequada. A OECD não fornece o período exato (18-24 anos), mas aproximado da idade ideal para matrícula no ensino superior (20-29 anos) para fins de comparabilidade e viabilidade na

<sup>3</sup> Evitamos os indicadores que diferenciam entre formação de Tipo A e Tipo B, dado que o sistema brasileiro não se adequa formalmente a essa distinção. A informação mais relevante para nossos interesses não está disponível nesse relatório: o crescimento da oferta do ensino superior por instituições não-universitárias com formação tipo B. O dado do gráfico I se refere a todo e qualquer tipo de formação superior. No entanto, essa diferenciação é importante para apreciarmos qualitativamente o sistema de ensino superior brasileiro, como veremos a frente.

obtenção dos dados. Ainda assim, tem-se um indicador poderoso. Abaixo, apresentamos a taxa líquida de matrícula<sup>4</sup> da população de 20-29 anos de idade para os anos de 1995, 2000 e 2007, em todas as modalidades de estudo e instituições de nível superior.

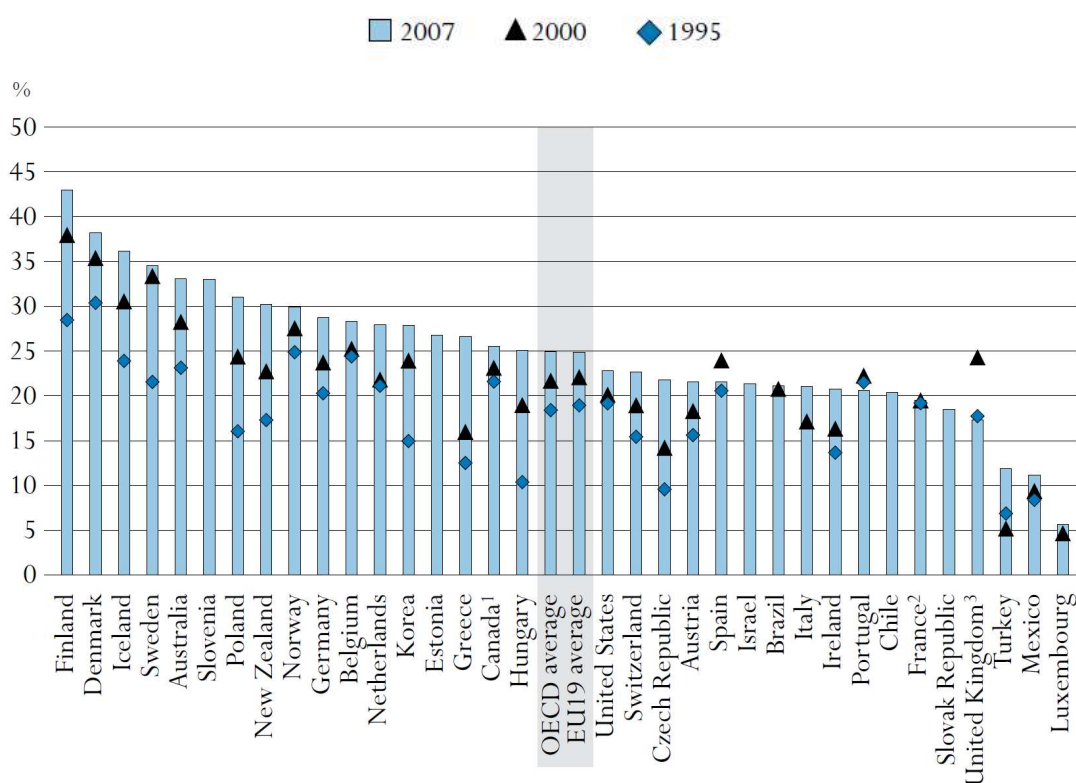
---

<sup>4</sup> Segundo o relatório (OECD, 2009, p. 300) , a taxa líquida de matrícula utilizada para esse gráfico foi calculada dividindo-se o número de estudantes de um grupo de idade particular matriculados em todos os níveis educacionais pelo tamanho total do grupo da população com aquela idade. A fonte de dados foi um *survey* especial conduzido pela própria organização em Janeiro de 2007 nos países do grupo, e em quarto dos seis países parceiros.

**Figura II: Taxa de Matrícula da População de 20-29 anos de Idade (1995, 2000, 2007)**

**Chart C1.1. Enrolment rates of 20-29 year-olds (1995, 2000, 2007)**

*Full-time and part-time students in public and private institutions*




1. Reference year 2006 instead of 2007.

2. Excludes overseas departments for 1995 and 2000.

3. Break in time series following methodological change from 2006.

Countries are ranked in descending order of enrolment rates of 20-29 year-olds in 2007.

Source: OECD, Table C1.2. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eqg2009](http://www.oecd.org/edu/eqg2009)).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/664625546654>

Fonte: OECD, 2009, p. 292

Em média, para os países da OECD, 25% dos indivíduos entre 20-29 anos de idade se matricularam em algum curso de ensino superior no ano de 2007. De 1995 a 2007, o crescimento médio das matrículas nos países da OECD foi de 8%. Os países com maiores crescimentos esboçaram uma diferença na taxa de matrículas em torno de 12%. Cabem duas observações à colocação do Brasil. Em primeiro lugar, sua taxa do ano de 1995 está ausente, e foi substituída pelo valor em 2000, por isso não se tem uma noção de crescimento. Em segundo lugar, e ainda mais relevante, o cálculo da taxa inclui todos os níveis de educação. É largamente conhecido que o Brasil possui altas taxas de repetência e desajuste entre a idade do aluno e a série em que ele estuda. Enquanto que, para a maior parte dos países em fase avançada de industrialização, o gráfico acima

pode representar um retorno da população pouco mais velha ao sistema de ensino, para o Brasil deve-se ter em mente que um possível “envelhecimento” do ensino superior é resultado, em parte, do atraso educacional considerável da população jovem no sistema de ensino.<sup>5</sup>

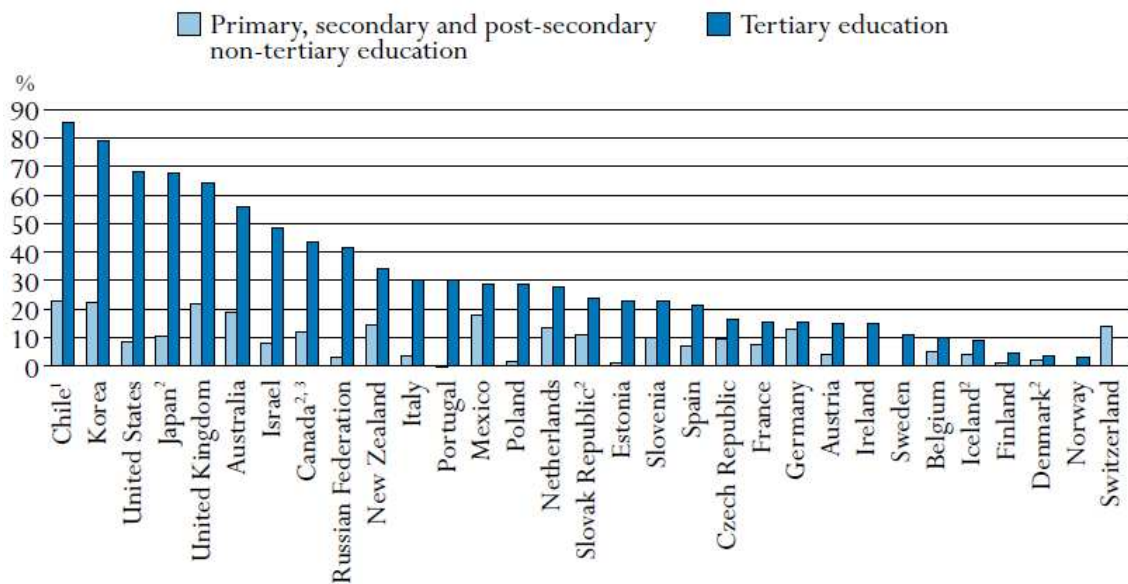
Para a grande maioria dos países, a ampliação do acesso só foi possível através da diluição dos custos do sistema de ensino superior: os estados aumentaram a participação de instituições do sistema particular de ensino, transferiram despesas educacionais para os usuários do sistema público, e em muitos casos, continuaram a aumentar os investimentos públicos em educação (PRATES, 2007). O investimento privado sobre a educação superior passou a representar grande parte dos recursos disponíveis no sistema, variando a ênfase de acordo com os países, em caráter complementar ao investimento público (ver Figura III). Essa mudança na participação tem algumas consequências, sobretudo porque pode representar um constrangimento à democratização do acesso, na medida em que os estratos com menores rendas têm maior dificuldade para arcar com tais custos.<sup>6</sup> A figura abaixo ilustra os países com maior proporção da participação privada nas despesas educacionais em IES para o ano de 2007.

---

<sup>5</sup> S. Schwartzman (GIAMBIAGI; REIS; URANI, 2004, p. 490) estima que existia um desajuste de cerca de 20% na população que frequentava o ensino fundamental em 2001 em razão da repetição e do atraso escolar. A PNAD 2001 indicaria a presença de 830 mil crianças de menos de sete anos e 2.3 milhões de adultos de 18 ou mais anos de idade na educação fundamental. Para o autor, seria necessária a intensificação de programas de educação para jovens e adultos, a fim de que a aplicação dos recursos pudesse ser otimizada, reduzindo a pressão sobre o ensino básico regular e atendendo melhor a ambas as populações.

<sup>6</sup> Para o caso do Brasil, veremos mais à frente que a ênfase sobre o sistema particular de ensino tem consequências também para a natureza da organização das instituições.

**Figura III: Percentual das Despesas Privadas nas Instituições Educacionais (2007)**  
**Chart B3.1. Share of private expenditure on educational institutions (2007)**




1. Year of reference 2008.

2. Some levels of education are included with others. Refer to "x" code in Table B1.1a for details.

3. Year of reference 2006.

*Countries are ranked in descending order of the share of private expenditure on educational institutions for tertiary education.*

*Source: OECD, Tables B3.2a and B3.2b. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010)).*

*StatLink*  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310320>

*Fonte: OECD, 2010, p. 222*

Grande parte da importância atribuída à formação superior passa pela ampliação e aumento das oportunidades para ganhos pessoais, especialmente aqueles associados a melhores rendimentos. A figura IV, a seguir, mostra as diferenças na distribuição de retornos salariais conforme o nível de educação formal obtido pelos indivíduos. Podemos observar a proporção da população de 25-64 anos com ganhos salariais à metade ou menos da mediana e proporção ao dobro ou mais da mediana<sup>7</sup>, de acordo

<sup>7</sup> Lembramos que a mediana é a medida mais adequada para localização do ponto ou valor da distribuição que reparte a população entre os 50% que ganham mais e os 50% que ganham menos, considerando-se que a representação gráfica das distribuições de renda é uma curva assimétrica para a direita. Logo, quando falamos sobre a metade ou abaixo da mediana, e metade ou acima da mediana procuramos pelos 25% mais pobres ou com menores ganhos e 25% mais ricos ou com maiores ganhos. O gráfico nos mostra qual a proporção total da população tendencialmente nessas condições de acordo com sua qualificação educacional. Evidentemente, a exatidão dessa medida varia de acordo com a acentuação da assimetria da curva, o que só poderia ser observado caso a caso. Para atingir exatamente essas proporções, aconselha-se a análise dos quartis de renda. O relatório não dispõe dessa informação; portanto, trata-se de uma medida aproximativa, porém satisfatória para uma visão geral.

com formação abaixo do pós-secundário e superior de tipo A<sup>8</sup> ou de programas de pesquisa avançada.

É intuitivamente evidente que a formação de nível superior tipo A ou em programas de pesquisa deve fornecer ganhos maiores em relação aos demais níveis de graduação. Acrescentamos que a figura não só mostra que a formação, ou a falta dela, pode impulsionar os indivíduos para os extremos da distribuição de renda, mas também gerar padrões diferentes de desigualdade: alguns países tendem a premiar mais aqueles que obtêm educação superior, sem penalizar demais aqueles abaixo da formação pós-secundária; outros, ao invés disso, penalizam mais esses últimos do que premiam aos primeiros. Podemos notar isso claramente porque a ordenação dos países na figura está em função decrescente das proporções para metade ou menos dos rendimentos daqueles indivíduos com formação inferior ao pós-secundário. A tendência a penalizar mais os indivíduos com esta formação se encontra praticamente para os países representados acima da média da OECD na figura. O contrário acontece, de modo simétrico, tendencialmente para os países abaixo dessa média. Em alguns países, a vantagem de possuir ensino superior projeta uma grande proporção desta população aos rendimentos duas vezes ou mais que o do trabalhador mediano. Seria o caso do Brasil, da Hungria e de Portugal.

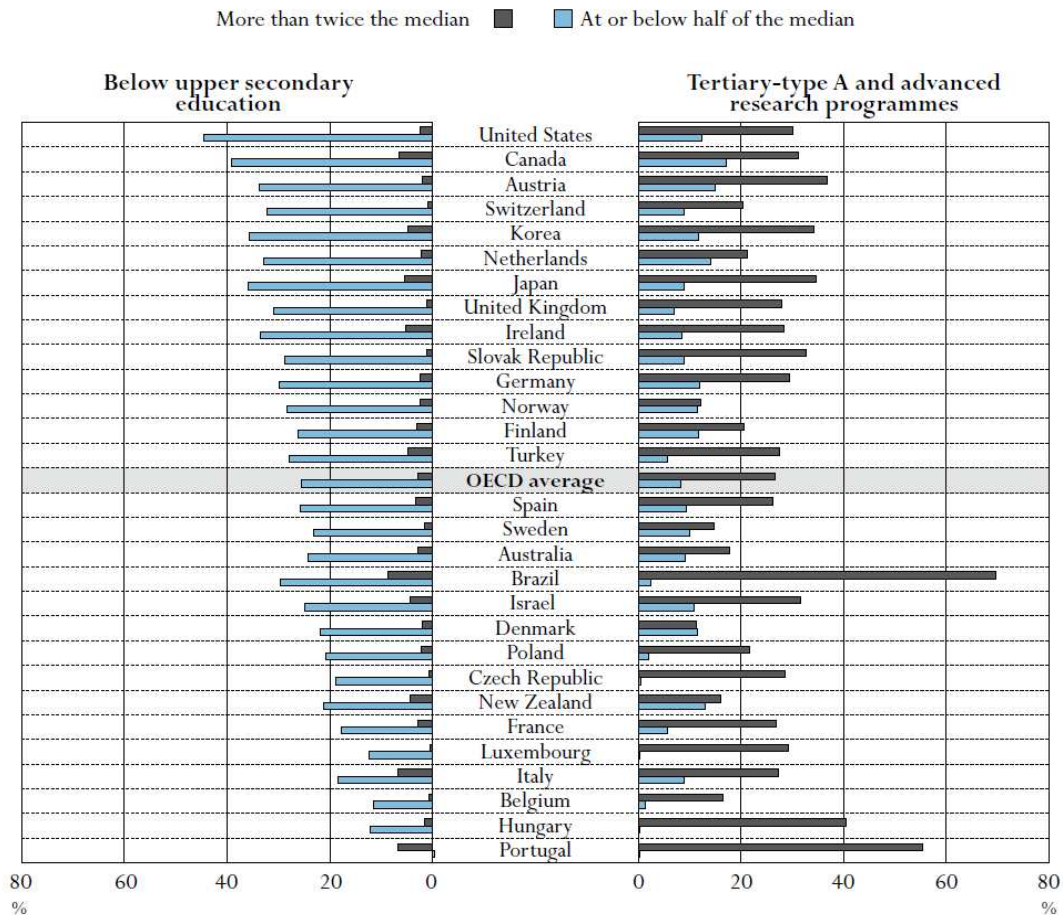
---

<sup>8</sup> Segundo o relatório da OECD 2008 (p. 57-58), “programas terciários de tipo A são em grande parte baseados em teoria e concebidos para proporcionar qualificação para entrada em programas de pesquisa avançada e profissões altamente qualificadas. **Programas de ensino superior do tipo B são classificados no mesmo nível de competência dos programas terciários de tipo A**, mas são mais orientados ocupacionalmente e levam ao acesso direto ao mercado de trabalho. Eles tendem a ser de menor duração do que programas terciários do tipo A (tipicamente dois e três anos) e geralmente não são projetados para conduzir à formação universitária. A localização institucional de programas pode dar uma idéia relativamente clara de sua natureza (por exemplo, instituições universitárias ou não-universitárias de ensino superior), mas estas diferenças tornaram-se confusas e portanto não são aplicadas nos indicadores da OCDE”. Tradução nossa do seguinte trecho: “*Tertiary-type A programmes are largely theory-based and designed to provide qualifications for entry into advanced research programmes and highly skilled professions. Tertiary-type B programmes are classified at the same level of competence as tertiary-type A programmes, but are more occupationally oriented and lead to direct labour market access. They tend to be of shorter duration than tertiary-type A programmes (typically two to three years) and are generally not designed to lead to university degrees. The institutional location of programmes can give a relatively clear idea of their nature (e.g. university or non-university institution of higher education), but these distinctions have become blurred and are therefore not applied in the OECD indicators.*” **Grifo nosso.**

**Figura IV: Diferenças na distribuição de retornos salariais de acordo com formação educacional (2008 ou ano mais recente disponível)**

**Chart A7.4. Differences in earnings distribution according to educational attainment (2008 or latest available year)**

*Proportion of the 25-64 year-old population at or below half the median and proportion of the population earning more than twice the median, for below upper secondary education and tertiary-type A and advanced research programmes*



*Note:* Belgium, Korea and Turkey report earnings net of income tax. The Czech Republic, Hungary, Luxembourg, Poland, Portugal and the partner country Slovenia report earnings excluding data for individuals in part-time work. Hungary, Luxembourg, Poland and the partner country Slovenia also exclude data on part-year earnings.

*Countries are ranked in descending order of the difference in proportion of the 25-64 year-old population at or below half the median and the proportion of population earning more than twice the median, at below upper secondary education.*

*Source:* OECD, Table A7.4a available on line. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eqa2010](http://www.oecd.org/edu/eqa2010)).

*StatLink* <http://dx.doi.org/10.1787/888932310206>

*Fonte:* OECD, 2010, p. 123

Essa “impulsão” proporcionada pela formação superior Tipo A ou por programas de pesquisa torna-se ainda mais importante quando consideramos os padrões institucionais de expansão dos sistemas de ensino superior e suas possíveis consequências.

De acordo com G. Neave (2000), a demanda social pela formação superior foi a principal alavanca da massificação dos sistemas de ensino; alimentou a diversidade institucional, ampliou o desenvolvimento da segmentação dos sistema de ensino superior, e exigiu diversidade programática. Ingenuamente, as políticas públicas de



expansão do sistema de ensino na Europa Ocidental associaram a diversidade programática à segmentação institucional, promovendo o surgimento de instituições com cursos de “curto ciclo”, em geral nas áreas de administração média e educação tecnológica – anteriormente exclusivos ao setor pós-secundário de ensino. Essa opção atendia a demandas imediatas do mercado de trabalho, enquanto as universidades tradicionais seguiam com a formação típica para os cargos de serviços públicos (NEAVE, 2000, p. 11-12):

Não menos significante, esses ‘novos’ estabelecimentos foram explicita e propositalmente ligados à dinâmica do mercado de trabalho. Sua missão geral foi desenvolver laços mais estreitos com a economia do que a universidade em expansão que, se expandida, ainda tenderia a conduzir para os empregos de serviço público. No vocabulário britânico da época, tal política de segmentação institucional foi chamada de política ‘binária’. Girou em torno de um ensino superior concebido como duas correntes claramente separadas – uma procedendo de caminhos curriculares tradicionais para uma carreira pública através da universidade e uma segunda que deságua diretamente no mercado de trabalho, de natureza mais prática, mais técnica em orientação e conteúdo.<sup>9</sup>

O processo de surgimento de novas instituições, chamado por Neave de *segmentação institucional*, foi acompanhado, em alguns países europeus – como França e Suécia – pelo processo de diversificação programática dentro de universidades tradicionais: a *integração institucional*. Em geral, a experiência consiste no abandono de programas baseados em disciplinas gradualmente mais complexas para a implementação de um “ciclo básico”, ou de programas “modulares” (*undergraduate level*), diretamente alinhados a setores ocupacionais de amplo escopo. Isso permitiu, às instituições da Suécia, adaptações radicais de programas a contextos muito específicos para treinamento adequado a demandas regionais ou locais. Na França, emergiu um sistema altamente complexo de diferenciação vertical dentro da universidade, aumentando a seletividade dos alunos no interior de “caminhos” (*tracks*) destinados às mais diferentes finalidades e durações (NEAVE, 2000, p. 14).

É inquestionável que a diferenciação institucional foi a grande responsável pela significativa ampliação do acesso das classes médias ao sistema de ensino superior na Europa – e também nos EUA e em outras partes do mundo, segundo Wagner (2000)

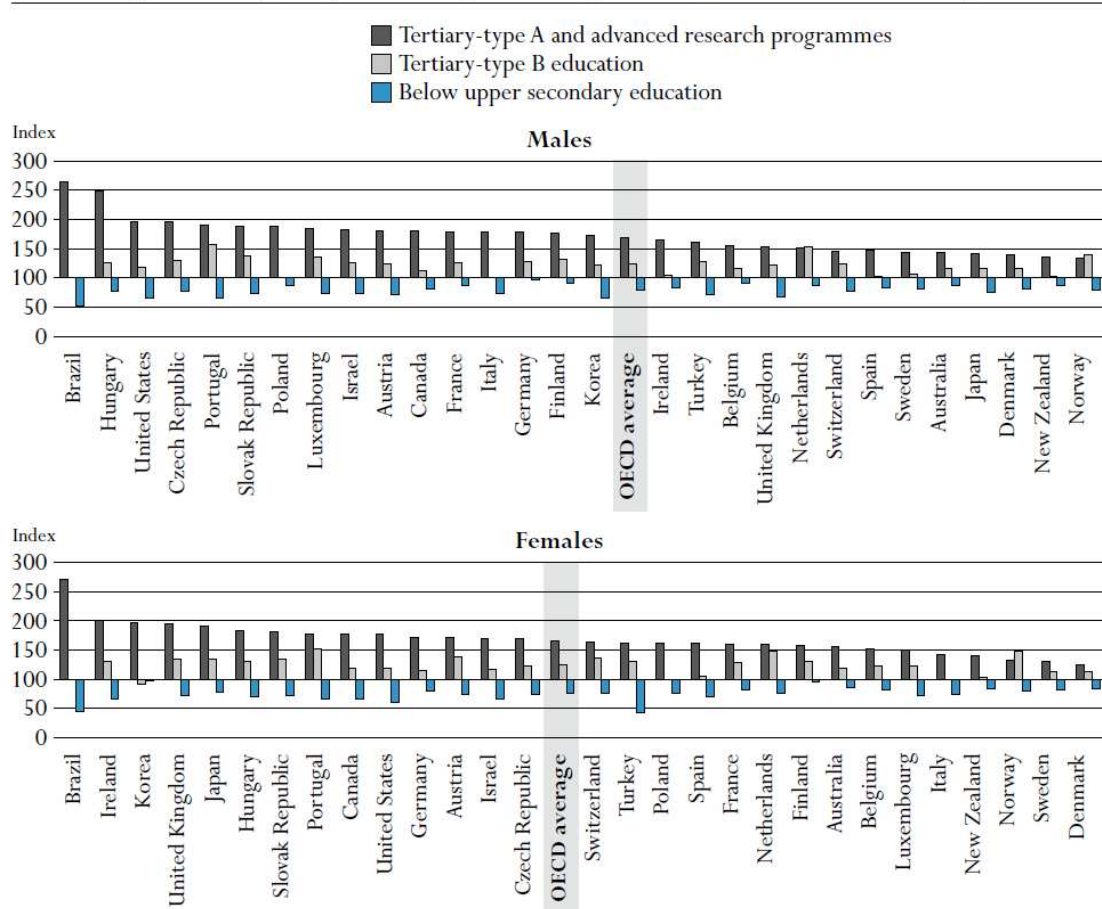
---

<sup>9</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “No less significant, these ‘new’ establishments were explicitly and purposefully linked to a dynamic labour market. Their generic mission was to develop far closer ties with the economy than the expanding university which, if expanded, still tended to cater for public service employment. In the British vocabulary of the day, such policy of institutional segmentation was termed a ‘binary’ policy. It turned around higher education conceived as two clearly separate streams – one proceeding along the traditional curricular pathways to a public career through the university and a second debouching directly on the labour market, more practical in nature, more technical in orientation and content” (NEAVE, 2000, p. 11-12).

(*apud* PRATES, 2007, p. 107). No entanto, o fato de o fenômeno de diversificação institucional vir acompanhado de uma diferenciação funcional entre as IES – em caminhos institucionais ou programáticos diferentes para diferentes grupos, segundo sua inserção no sistema de ensino superior – também está associado a ganhos de mercado distintos. A figura V nos mostra que os ganhos da população masculina são tendencialmente superiores ao da população feminina com mesmo nível educacional. Mas destacamos como mais significativo: *os retornos de renda do emprego dos indivíduos entre 25-64 anos em países da OECD são gradativamente maiores mesmo dentro da estrutura do ensino superior, comparando ensino terciário tipo B e tipo A (supostamente de mesmo nível, mas com orientações diferentes)*. Isso se combina aos indícios de que a probabilidade de obtenção do diploma universitário por parte dos indivíduos cujos pais já possuem esse tipo de diploma é ainda maior hoje do que no passado, em comparação aos indivíduos cujos pais não possuem tal diploma (WAGNER, 2000, p. 18 *apud* PRATES, 2007, p. 112). O resultado é um conjunto de indicadores que apotam para a influência de aspectos sociais na determinação da desigualdade de rendas, ou seja, convivem com a dimensão econômica ou meritocrática da desigualdade as dimensões sociais de gênero, e de titulação – esta última determinante para nossa pesquisa.

**Figura V: Retornos de Renda de Emprego Relativos ao Nível Educacional de Pessoas de 25-64 anos (Nível mais alto de educação secundária = 100) em 1995**

**Chart A7.2. Relative earnings from employment (2008 or latest available year)**  
By level of educational attainment and gender for 25-64 year-olds  
(upper secondary and post-secondary non-tertiary education = 100) latest available year




Note: Canada, Finland, France, Greece, Japan, Korea, Norway, Spain and the partner country Slovenia refer to 2007. Italy, Luxembourg, the Netherlands, Portugal refer to 2006. Australia, Belgium, Ireland, Turkey refer to 2005. All other countries refer to 2008.

Belgium, Korea and Turkey report earnings net of income tax. The Czech Republic, Hungary, Luxembourg, Poland, Portugal and the partner country Slovenia report earnings excluding data for individuals in part-time work. Hungary, Luxembourg, Poland and the partner country Slovenia also exclude data on part-year earnings.

Countries are ranked in descending order of the relative earnings of the population with a tertiary-type A (including advanced research) level of educational attainment.

Source: OECD, Table A7.1. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010)).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932310206>

Fonte: OECD, 2010, p. 119

A partir de dados semelhantes a esses, a literatura internacional identifica, então, a existência de uma estratificação no sistema educacional de ensino superior, reduzindo o impacto esperado da expansão do acesso sobre a desigualdade social por estratos de renda (JARUSCH, 1983; TROW, 1986; WAGNER, 2000 *apud* PRATES, 2007), ainda que o processo de expansão por si só já seja substantivamente relevante para as políticas igualitárias.

Considerando, como temos mostrado, que o crescimento vertiginoso da educação superior nos países mais desenvolvidos desde os anos 70/80 deveu-se principalmente à expansão do ensino terciário de tipo não-universitário, pode-se constatar que os efeitos dessa expansão sobre a estrutura convencional de desigualdade produzida pelo grau de acesso à educação superior não são tão significativos como se poderia esperar pelo aumento bruto da participação neste nível de ensino porque o acesso às universidades continua sendo restrito às pequenas parcelas privilegiadas da população (PRATES, 2007, p. 111).

Em outras palavras, existe uma dimensão socio-estrutural subjacente ao fenômeno de diversificação institucional. Ela estaria afetando o alcance da redução da desigualdade social proporcionada pela formação superior através de diferenças entre IES, de modo que as universidades tradicionais proporcionam vantagens muito mais expressivas para seus alunos, quando comparados aos alunos das IES não-universitárias.

Na perspectiva que aqui desenvolvemos, a abordagem do capital humano é insuficiente para abordar o problema desse diferencial de renda entre os indivíduos, proporcionado por intermédio da formação em IES funcionalmente diferenciadas. Para essa teoria, a educação constitui-se num elemento essencial do bem-estar da sociedade: estratégica no fornecimento de competências, conhecimentos e habilidades necessárias à participação efetiva em sociedade e na economia (OECD, 2010, p. 28). Mas esse ponto de vista deixa escapar uma dimensão distinta das IES, e muito relevante para a análise sociológica. A proximidade das universidades com a manutenção de valores profissionais e sociais, e sua função na formação cultural e no prestígio dos indivíduos também atuam no fenômeno de expansão de maneira substancialmente relevante para os resultados de desigualdade do sistema de ensino superior. Gostaríamos de considerar o impacto dessa dimensão em dois níveis de análise: no nível das instituições e no nível dos indivíduos.

Retomando a análise de Neave (2000), no nível das instituições, percebemos que o prestígio das IES tradicionais pressionou para a transformação da natureza institucional do sistema não-universitário na Europa. Os docentes desse sistema foram atraídos pelo alto *status* da profissão acadêmica, ou seja, no sentido oposto à intenção de criar IES vocacionalmente orientadas para atendimento de demandas de mercado por profissionais qualificados. O resultado: através de imitação e homogeneização, as IES não-universitárias, vocacionalmente orientadas, passaram a adotar o modelo normativo

e de orientação acadêmica das IES universitárias tradicionais.<sup>10</sup> Simultaneamente, os estudantes demonstraram maior interesse pelas carreiras mais prestigiosas dos cursos universitários, esvaziando as fileiras das IES de perfil vocacional. Esse fenômeno ficou conhecido como *Academic Drift*.

‘Academic drift’ tem, essencialmente, duas dimensões e ambas tocam a diversidade programática. A primeira delas envolveu tanto as Politécnicas britânicas e Faculdades distritais norueguesas alijando precisamente aquela parte de sua clientela estudantil que os lançou fora da universidade – ou seja, estudantes a um nível abaixo da primeira graduação (Pratt & Burgess, 1974). O segundo está correlacionado com o primeiro. Ele tomou a forma de se concentrar cada vez mais no diploma para o trabalho, e mais direto ao ponto, em áreas de conhecimento voltadas menos para o domínio técnico e profissional do que os campos tradicionais associados à educação universitária. Instituições supostamente diferenciadas da universidade buscaram, por razões de prestígio e permanência, emular e literalmente reproduzir suas eméritas, se não suas superiores. O prestígio acadêmico e as normas profissionais da academia são uma alavanca mais poderosa e tendem a conduzir em sentido oposto à diferenciação que toma a forma do inimigo mais intimista da diversidade – ou seja, a homogeneização imitativa (NEAVE, 2000, p. 13).<sup>11</sup>

A influência do *status* da profissão acadêmica desenvolvida historicamente nas universidades tradicionais resulta de uma interação entre professores e alunos nessas instituições, e compõe o ambiente de produção universitária; esse perfil de elite das instituições tradicionais se relaciona também aos objetivos predominantes das organizações (como veremos mais à frente nos modelos europeus de organização acadêmica). Da mesma forma, as novas instituições não-universitárias teriam proporcionado um ambiente diferente, mais alinhado ao perfil de seu público e às

---

<sup>10</sup> Não existe nenhum problema ao se considerar que as instituições não-universitárias procuraram copiar os princípios organizacionais bem sucedidos das instituições universitárias tradicionais. A dificuldade reside na reorientação de políticas públicas e aplicação de recursos, não por parte do estado, mas por parte dos próprios agentes dessas instituições. Trata-se de mais um fenômeno de *efeitos não-intencionais* da racionalidade, que atinge diretamente a diversidade institucional do sistema, e o atendimento de demandas específicas: reduz o espaço institucional para cursos orientados para setores específicos do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, afeta o público alvo das organizações. Desse modo, a dimensão de democratização da expansão sai prejudicada, **sobretudo quando o plágio estrutural implica também no modelo de alta seletividade dos estudantes**. Historicamente, isso tende a favorecer os grupos privilegiados, como veremos a seguir.

<sup>11</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*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*” (NEAVE, 2000, p. 13).

finalidades de atendimento ao mercado de trabalho, pelo menos na medida em que se afastaram do *academic drift* e de fato cumpriram com seus objetivos.

As novas Instituições Europeias – *Instituts universitaires de technologie, Fachhochschulen*, e outros – e os novos *community colleges e colleges* públicos foram criados ou expandidos para atender a vários propósitos: reduzir a pressão de matrículas sobre as universidades [...]; prover formas alternativas de instrução, livre das restrições das disciplinas e do corpo de professores, com mais espaço para a instrução sistemática e trabalho interdisciplinar, e frequentemente, embora nem sempre explicitamente, criar um conjunto de instituições livre das conexões históricas com as classes altas, mais próximas ao mundo do trabalho, e assim com um clima intelectual mais atrativo aos estudantes de classe trabalhadora (TROW, 1986, p. 139 *apud* PRATES, 2010, p. 136).

Como um rompimento com os padrões históricos, a modificação do ambiente acadêmico nas instituições não-universitárias necessariamente implicaria em alguns conflitos. O fenômeno do *academic drift* evidencia uma tensão antiga no sistema de ensino superior: o conflito entre a dinâmica da diversificação e a estática da conservação, essa última um dos fortes elementos das instituições universitárias. Neave ilustra esse conflito com o exemplo da resistência das instituições tradicionais em Portugal, no século XVI, em aceitar no interior dos muros da universidade as escolas de engenharia naval: historicamente, universidades sempre se apresentaram como um centro conservador. E a regra geral pode contrariar as expectativas mais recentes a respeito de suas funções: diversidade institucional efetivamente se afastava de universidade.

Da perspectiva de um historiador, – isto é, a partir da evolução de longo prazo de nossas instituições através dos séculos, e isso tende hoje a ser uma perspectiva fora de moda – se as estruturas, procedimentos e formas organizacionais que acompanham a diversidade e diferenciação são inovadoras de fato, a questão essencial não o é. Houve outros tempos, quando a universidade mostrou uma certa exatidão diante do que pareceu ser o conhecimento ‘profano’, como oposto ao ‘sagrado’, e um certo desgosto pelo ‘aplicado’ como oposto ao que foi significativamente chamado de ‘puro’.

(...) diversidade institucional foi, com efeito, uma alternativa à universidade. Diversidade começou onde a definição clássica de academia cessou (NEAVE, 2000, p. 9).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*From an historian’s perspective, – that is, from the long term evolution of our institution across the centuries and it tends nowadays to be a most unfashionable perspective – if the structures, procedures and organisational forms which accompany diversity and differentiation are innovative indeed, the essential issue is not. There have been other times when the university has shown a certain reticence to what appeared to be ‘profane’ as opposed to ‘sacred’ knowledge and a certain distaste for the ‘applied’ as opposed to what was once significantly called ‘pure’.*”

(...) *institutional diversity was in effect an alternative to the university. Diversity began where the classical definition of academia ceased*” (NEAVE, 2000, p. 9).

Na seção a seguir, apresentaremos uma breve descrição dos modelos organizacionais clássicos que permitiram a institucionalização da atividade científica sob a insígnia da “universidade tradicional”, a fim de entender o caráter de elite dessas instituições e iniciar a abordagem de sua estrutura, para posteriormente avaliarmos a dinâmica das organizações universitárias.

### *Modelos Clássicos das Instituições de Ensino Superior*<sup>13</sup>

Somente a partir do século XIX surge na Alemanha um modelo institucional de universidade capaz de conferir ao desenvolvimento científico um caráter de produção sistemático e organizado. Esse modelo diferia das universidades tradicionais do medievo (século XII e XIII, principalmente) e do perfil institucional das universidades francesas a partir de 1789 porque, ao contrário dessas, não priorizava unidades altamente especializadas com orientação para domínio de conhecimento tecnológico. Devido à debilidade do desenvolvimento do capitalismo alemão no período, não havia uma classe empresarial expressiva. Predominavam relações hierárquicas típicas do período feudal, de privilégios aristocráticos bastante rígidos. Tal contexto apresentava como via de ascensão social às classes médias apenas a obtenção de níveis educacionais, com seu significado estamental da época. A ausência da institucionalização da ciência e da dinâmica do capitalismo, como ocorria na França e na Inglaterra, bloqueou o caráter de inovação e transformação da atividade científica. Os valores da produção científica adquiriram a feição do *status* estabelecido pela aristocracia dominante.

As universidades alemãs adquiriram características organizacionais muito específicas: grande autonomia interna, sob a proteção do Estado; ênfase em pesquisa básica, independente de pressões sociais imediatas; administração sob responsabilidade dos professores de cátedra na chefia de um departamento; e diferenciação entre o nível universitário de ensino em relação à escola elementar, secundária, e profissional (WITTRICK, 1985 *apud* PRATES, 2005).

O modelo francês de sistema de ensino superior foi marcado pela tendência da Revolução de 1789 e da era napoleônica em fortalecer as “faculdades de elite”, as

---

<sup>13</sup> A discussão abaixo segue a orientação dos trabalhos de Ben-David (1974), Clark (1983) e Wittrock (1985) conforme descritos segundo Prates (2005, p. 25-39).

*grandes écoles* e a vinculação institucional ao governo. A centralização do planejamento governamental e rigidez burocrática da especialização funcional entre as várias instituições marcaram decisivamente esse modelo em dois sentidos. Em primeiro lugar, a comunidade acadêmica experimentava uma delimitação intensa de especialidades devido a circunscrições burocráticas muito definidas. Essa limitação prejudicava a adaptação do modelo às transformações acadêmico-científicas imediatas e necessárias. Em segundo lugar, a orientação da política administrativa e dos programas de pesquisa estava altamente associada ao domínio partidário presente no governo, e o pertencimento a uma filiação partidária podia determinar a visibilidade e o desenvolvimento de uma linha de estudos. Apesar disso, esse modelo obteve sucesso no desenvolvimento de uma tradição de forte influência profissional e tecnológica na formação de seus quadros de elite.

As peculiaridades da tradição inglesa de sistema de ensino estão associadas à antiguidade de universidades como Cambridge e Oxford na formação em artes e educação liberal e na organização de *colleges*. No modelo inglês não há compromisso com o conhecimento técnico-utilitário ou com a noção de descoberta científica. Predomina uma crença no desenvolvimento e no ensino do conhecimento “puro”, “essencial”, “verdadeiro”.

Na Grã-Bretanha, em meados do século XIX, Cardeal Newman estabeleceu enfaticamente o ‘fato’ de que a universidade é um lugar para conservar e ensinar conhecimento universal, que ‘seu objeto’ não pode ser a descoberta ou a utilidade, mas, sim, a difusão das verdades eternas (CLARK, 1983, p. 19 *apud* PRATES, 2005, p. 34).

O caráter transcendente da concepção de conhecimento no modelo inglês conferiu à produção científica autonomia semelhante à do modelo alemão. Em meio a essa concepção, predominavam os valores dos “cavalheiros”, do “conhecimento liberal”. Esse ideário da aristocracia tradicional da Inglaterra conferia importância às “Universidades de Artes Liberais”, locais identificados a essa cultura.

Todos os modelos europeus eram fortemente marcados pela intervenção do Estado, na alocação de recursos e na definição dos objetivos institucionais, e do conteúdo da formação secundária; por uma alta competitividade e seletividade tanto dos professores quanto dos estudantes, de modo a caracterizar um sistema de ensino superior erudito e elitista; por grande especialização funcional de atividades; e por uma burocratização do



sistema. A situação era tal que praticamente não havia competição entre as instituições (PRATES, 2005, p. 35).

Gostaríamos de destacar a forte tendência, historicamente registrada na constituição dos modelos, de elitização dos sistemas universitários europeus. Notamos a importância dos valores de suas elites para a formação e manutenção do ambiente universitário: na Alemanha, a cátedra de professores se relaciona ao sistema de aristocracia, criando laços diretos entre a formação universitária e a ocupação de cargos no estado; na França, embora o conteúdo esteja voltado predominantemente para uma educação profissional e tecnológica, a formação destinava-se essencialmente aos grupos privilegiados; e no caso da Inglaterra, a cultura dos *gentleman* e os valores das “artes liberais” constituíam parte indispensável da formação. Competitividade e seletividade de alto nível limitavam fortemente o acesso de grupos sociais desprivilegiados. Poder-se-ia considerar que esse tipo de ambiente lhes seria até mesmo hostil. Ampliando a perspectiva de Neave (2000), a expectativa de que instituições como essas propiciem a ascensão social independentemente das origens sociais contraria o desenvolvimento histórico das universidades mais tradicionais, que serviram de modelo e seletivo para a formação educacional de diversos grupos de elite pelo mundo no passado.

Finalmente, a emergência das características do sistema de ensino superior dos Estados Unidos, um híbrido da ênfase nas artes liberais e da articulação entre ensino-pesquisa, acontece apenas nos fins do século XIX.

No início do século XX a universalização do sistema de ensino secundário dos E.U.A. já era uma realidade. Mas, ao contrário do que ocorreu com o sistema de ensino superior europeu, a pressão social pela universalização do acesso a esse nível de ensino nos E.U.A. colocou a qualidade do sistema no patamar inferior, devido à entrada de um público cuja formação provinha das piores escolas secundárias. Como resultado, o sistema de ensino superior oferece uma formação ampla e básica em artes liberais e ciências, para compensar os problemas da formação no nível anterior de ensino. Esse contexto “empurrou” a educação profissional especializada um nível acima da graduação realizada nos *colleges*. Segundo Prates (2005, p. 37), “pela primeira vez na história do ensino superior, criou-se um sistema altamente especializado de pós-graduação e pesquisa”.

Na década de 1960, o sistema de ensino superior nos E.U.A. tornou-se o mais eficiente e produtivo sistema de produção científica e de qualificação profissional de mestres e doutores. As razões para esse desenvolvimento seriam:

Primeiro, a independência do aparato burocrático em relação ao sistema de governo – o ensino superior nos Estados Unidos sempre foi consequência de iniciativas públicas e privadas sem qualquer restrição legal ou normativa que impedisse o seu livre desenvolvimento; segundo, o modelo organizacional interno que substituiu a famosa “cátedra” do sistema germânico pelo departamento. Enquanto a cátedra baseava-se na pessoa do professor (*ordinarien*) e era rigidamente controlada por ele e pelo Estado, que lhe fornecia os recursos para pesquisa e ensino, o departamento definia-se em termos de uma disciplina acadêmica e incluía, portanto, um agregado de professores em torno de áreas especializadas na disciplina, como biologia, sociologia, física, etc.<sup>14</sup> O Departamento mostrou-se como unidade estrutural da organização acadêmica, muito mais flexível e adaptativo do que a “cátedra” germânica não apenas no sentido administrativo, como também no sentido estritamente acadêmico, uma vez que podia se adequar às novas definições sobre disciplinas nas várias ciências. Uma terceira alavanca do sistema americano de educação superior foi o alto grau de diferenciação estrutural que ele conseguiu atingir sem quebrar a integração institucional das unidades universitárias, privadas ou públicas. Esse processo de diferenciação deu-se pela especialização institucional dos vários tipos e níveis de ensino em uma mesma instituição universitária ou no sistema de ensino superior. No nível mais baixo e universal de acesso estão os *colleges*, com cursos que variam de um a quatro anos, mas a maioria oferece cursos vocacionais de um a dois anos: os Juniores ou *community colleges*. Os créditos obtidos nestes *colleges* podem ser aproveitados para os cursos nos *colleges* universitários de quatro anos, estes mais voltados para a formação básica geral, a educação em artes liberais, com o intuito de preparar os estudantes para as escolas profissionais ou para a pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. Esse sistema diferenciado é altamente integrado, e cada nível de ensino pode ser terminal para o estudante (PRATES, 2005, p. 38).

De acordo com o mesmo autor, em meados do século XX o sistema de ensino superior nos E.U.A. já registrava 16,5% de matrículas de estudantes na faixa etária adequada (cerca de três vezes maior que a média europeia no mesmo período), mantendo, em geral, a qualidade do ensino, pesquisa e prestação de serviços. Esse modelo permitiu a emergência de *campi* habitados por uma pluralidade cultural e identitária de diversas especialidades do conhecimento (de discentes, de docentes, e técnicos administrativos não acadêmicos, profissionais vocacionados e cientistas *strito senso*) com limites fracamente definidos.

Em síntese, observamos que os modelos acima nos permitem localizar as ênfases funcionais das instituições de ensino superior, a respeito da institucionalização do conhecimento científico, a saber, concentração sobre o ensino profissional (modelo francês), sobre o ensino de artes liberais (modelo inglês), sobre a pesquisa básica

---

<sup>14</sup> O mesmo autor acrescenta em nota de pé de página que esse desenvolvimento foi acompanhado pela formação do sistema “eletivo” e de “créditos”, conferindo flexibilidade curricular e mobilidade interdisciplinar e inter-institucional à formação dos alunos, proporcionando-lhes grande autonomia.

(modelo germânico), ou uma mistura dos três modelos (modelo norte-americano). Apesar dessa apresentação segundo o desenvolvimento histórico de “tipos” modelares, a incorporação de todos os elementos no chamado modelo híbrido é o marco da institucionalização da atividade científica, conforme a conhecemos no ocidente. Esse modelo tem características organizacionais muito específicas, que analisaremos no tópico a seguir.

A idéia central que gostaríamos de destacar da apresentação acima é a associação entre o sistema universitário tradicional e a formação de grupos privilegiados: o ambiente universitário resulta, por um lado, das atividades e finalidades desenvolvidas nessas organizações, e por outro lado, de sua composição social. Ressaltamos que a tendência elitista das universidades tradicionais não pode comportar uma expansão radical do sistema sem gerar problemas característicos, como nos indicou Neave (2000). E na raiz desses problemas estaria a penetração de grupos sociais não tradicionais em seu ambiente, se adequando ou mesmo alterando sua natureza, conforme apresentou Trow (1986 *apud* PRATES, 2005).

#### *Modelo Clássico de Coordenação dos Sistemas de Ensino Superior*

Universidades são tradicionalmente discutidas na literatura sociológica especializada como organizações complexas. Esse conceito pressupõe uma postura crítica com relação à teoria normativa da administração, incorporando as contribuições analíticas tanto da psicologia quanto da sociologia organizacional para o tema.<sup>15</sup> Em resumo, esses campos defendem que fatores humanos têm efeitos sobre os resultados das organizações de modo significativamente mais relevante do que a estrutura formal das posições e / ou as diretrizes de ação prescritas para regular a produção.

Recorremos à apresentação de Clark (1983) para avaliarmos a autoridade e a integração de interesses nos sistemas de ensino superior segundo seus níveis mais relevantes de análise, abrindo a “caixa preta” da organização universitária. Em meio a essa discussão, apresentaremos também as principais contribuições da literatura sociológica sobre

---

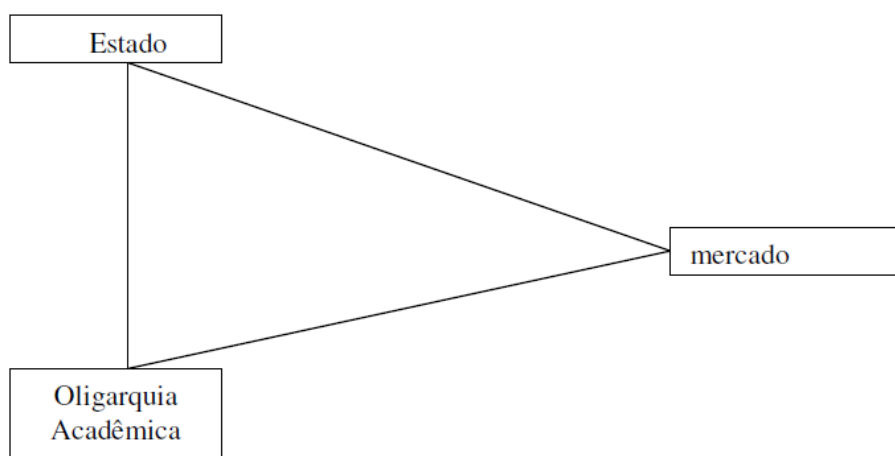
<sup>15</sup> Ambos os campos de conhecimento desenvolveram uma teoria crítica à ênfase “normativista” geralmente dada à hierarquia de posições e prescrições formais de uma organização sobre os resultados nela obtidos. Essa ênfase seria dominante na teoria administrativa clássica, segundo as obras de F. W. Taylor e H. Fayol, bem como uma interpretação “epistemologicamente ingênua” da teoria da burocracia racional-legal de M. Weber. Uma apresentação suficiente da diferenciação entre as críticas da psicologia e da sociologia a essa vertente de teoria administrativa encontra-se em PRATES (2005, p. 116-131).

organizações, abordando os temas e os problemas dos limites cognitivos, da política, da tecnologia e da instituição para compreensão desse tipo de organização.

De acordo com Clark (1983), seria razoável considerar parcimoniosamente seis níveis de autoridade em universidades. Nem todos os níveis estão presentes em todos os sistemas: 1) o departamento – a unidade de operação entre especialistas em uma mesma disciplina; 2) a faculdade – um grupo limitado de unidades do primeiro nível com algumas similaridades; 3) a universidade – tradicionalmente uma instituição local delimitada agregando várias unidades de operação do primeiro e segundo nível; 4) as administrações acadêmicas multi-campus – fenômenos recentes de grandes instituições que tentam governar formalmente vários empreendimentos universitários, abaixo do nível do governo; 5) governos – propriamente ditos, no nível local, provincial ou dos estados, representados por um ministro, departamento ou quadro burocrático, frequentemente afetado por chefes executivos ou legislaturas; e por fim 6) o estado (governos nacionais), com suas ferramentas relevantes em quadros burocráticos e legislaturas (CLARK, 1983, p. 151-152).

Clark apresenta o conjunto de interesses e mecanismos através dos quais o sistema de ensino superior é estruturado. Sua apresentação mais parcimoniosa e consagrada na literatura combina as dimensões do Estado, Mercado e Oligarquia acadêmica conforme a ilustração abaixo.

**Figura VI: Diagrama de Coordenação dos Sistemas de Ensino Superior (CLARK, 1983)**



Fonte: PRATES, 2010, p. 132

Segundo o autor, essa apresentação nos permite lançar luz sobre como podem ocorrer transformações no sistema: a resposta estaria no processo de diferenciação, como um resultado da permeabilidade e do conflito de interesses no interior dos sistemas, com respeito ao jogo de poderes e suas respectivas bases de legitimidade.

A ligação elementar, deixando de lado o *back-and-filling* de interações, se passa da seguinte maneira: muita mudança ocorre através de diferenciação; diferenciação se dá no contexto imediato pela reorganização dos interesses; os interesses estão divididos basicamente entre aqueles já empossados e aqueles procurando tomar posse; os resultados dos conflitos de interesse entre grupos são determinados pelo poder relativo; e o poder está enraizado nas respectivas legitimidades (CLARK, 1983, p. 300).<sup>16</sup>

Cada uma das forças analisadas tem seus meios e motivos para obter e sustentar a diferenciação dos sistemas. O jogo de diferenciação se dá através das disputas de legitimidade.

Papéis distintos em setores podem ser legitimados de várias formas. Em sistemas hermeticamente administrados, o mandato governamental pode estabelecer e manter uma diferenciação de setores. Em sistemas frouxamente administrados, diferentes departamentos podem servir como apoiadores e protetores de diferentes setores, isolando suas “próprias” escolas das pressões de uniformidade dentro de um único ministério abrangente. Em sistemas de mercado, grupos competitivos de instituições podem achar nichos de proteção que atraem fundos, pessoal e clientela, diferenciando a

<sup>16</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*The elemental linkage, leaving aside the back-and-filling of interactions, runs as follows: much change occurs through differentiation; differentiation is driven in the immediate setting by the rearrangement of interest; interest is basically divided between those already vested and those seeking to become vested; the outcomes of the interest-group struggle are determined by relative power; and power is rooted in respective legitimacies*” (CLARK, 1983, p. 300).

si mesmos como diferenciam locais em um mercado geral. As condições da competição geram uma busca empreendedora por vantagens em ser diferente. E se pode encontrar combinações dessas formas de legitimidade. (CLARK, 1983, p. 152).<sup>17</sup>

### *Autoridade, Cognição e Poder em Organizações Complexas: O Modelo Universitário*

Para as finalidades de compreensão do ambiente acadêmico, interessam apenas os níveis decisórios dos departamentos, faculdades e universidades. A importância desses níveis diz respeito à incorporação da noção de *definição da situação*, e do modo como a informação é processada na organização do sistema, segundo a sociologia das organizações. Para o autor, os níveis são locais de seleção e processamento de problemas, de concentração e distribuição de premissas decisórias, e formas de autoridade capazes de dar voz a interesses de grupos e determinar relações de poder:

Os níveis podem ser vistos como lugares onde problemas chegam ou são apresentados, o que em teoria das organizações é chamado “estrutura de acesso a problemas”. Conscientemente ou não, problemas são classificados por nível, para nunca atingirem certas posições nas camadas enquanto são direcionados a outras. Os níveis podem também ser vistos como lugares em que decisões são feitas, o que na teoria é chamado de “estrutura de decisão”. Problemas podem escorregar e deslizar nos níveis para cima e para baixo em busca daqueles que podem decidir, certos grupos guardam certa autoridade devido a tradição ou delegação formal. Os níveis são também lugares onde certas formas de autoridade são reconhecidas, aquelas que podem ser claramente identificadas e comparadas entre as nações. Com formas associadas a grupos, utilizadas por diferentes interesses e contribuindo para defini-los, temos então pistas importantes sobre quem tem poder (CLARK, 1983, p. 152).<sup>18</sup>

Clark faz referência a uma tradição de análise sociológica que tem como referência básica o conceito de March e Simon (1975) de *racionalidade limitada*. Na construção de seu modelo de *racionalidade limitada*, contemplam-se as limitações de cognição humana e os fatores que a afetam. Apresentam-se dois princípios: o primeiro diz respeito à natureza do conhecimento humano, inevitavelmente parcial e limitado em

<sup>17</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*Distinctive sector roles may be legitimated in various ways. In tightly administered systems, governmental fiat may establish and maintain a differentiation of sectors. In loosely administered systems, different bureaus may serve as the supporters and protectors of different sectors, isolating their “own” schools from the pressures of uniformity within a single encompassing ministry. In market systems, competing sets of institutions may find protective niches of attracted funds, personnel, and clientele, differentiating themselves as they differentiate locations in the general market. The conditions of competition generate some entrepreneurial search for advantage in being different. And one can find combinations of these forms of legitimacy*” (CLARK, 1983, p. 152).

<sup>18</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*The levels may be seen as places where problems come in or are lodged, what in organizational theory is called “problem-access structure”. Consciously or not, problems are sorted by level, never to reach certain positions in the layers while steered to others. The levels may also be seen as places where decisions are made, what in theory is called “decision structure”. Problems may slip and slide up and down the levels in search of those who can decide, certain groups holding certain authority because of tradition or formal delegation. The levels are also places where certain forms of authority are ledged, ones that can be clearly identified and compared across nations. With the forms attached to groups, used by different interests and helping to define them, we then have critical cues on who has power*” (CLARK, 1983, p. 152).

termos de capacidade de assimilação de informações (daí a necessidade de interpretar a realidade e definir situações em termos de crenças e valores); o segundo trata do efeito do ambiente organizacional como o contexto de geração dessa definição de realidade, de modo que a interação entre os atores, abordada pelas perspectivas psicológica e sociológica, oferece os elementos para analisar o processo decisório e produtivo da organização.

a) a escolha sempre é feita em função de um modelo da situação real, restrito; aproximado e simplificado. Esse modelo representa a definição da situação, por parte da pessoa que faz a escolha; b) os elementos da definição da situação não são dados, – isto é, não os tomamos por pressupostos de nossa teoria – mas constituem o produto de processos psicológicos e sociológicos que incluem as atividades da pessoa que faz a escolha e as de outros integrantes do ambiente (MARCH & SIMON, 1975, p. 196).

(...) Cada indivíduo só pode atender a um número limitado de assuntos a um só tempo. A razão básica por que a definição que o agente dá à situação difere tanto da situação objetiva é que esta última se apresenta excessivamente complexa para poder ser tratada nos menores detalhes. O comportamento racional compreende a substituição da realidade complexa por um modelo de realidade suficientemente simples para poder ser tratado mediante processos de solução de problemas (MARCH & SIMON, 1975, p. 212).

March e Simon argumentam que a divisão do trabalho em organizações é uma necessidade de limitações cognitivas dos agentes, diante da complexidade das tarefas. A formação destas divisões assume a forma de *sub-objetivos*, atividades especificadas a determinados agentes ou unidades da organização. Os sub-objetivos desencadeiam mudanças no *ponto focal da atenção* dos indivíduos. Isso significa que a restrição das atividades e informações de certos indivíduos tende a afetar a definição de situação, levando-os a ignorar os demais sub-objetivos ou até mesmo a afetar os objetivos da organização em geral (MARCH & SIMON, 1975, p. 213). Em outras palavras, a formação de sub-objetivos e mudança no ponto focal da atenção são elementos de uma microsociologia do fenômeno da burocratização e divisão do trabalho em organizações dadas pelas limitações cognitivas humanas. Note-se que esse é um fenômeno inevitável em organizações com a complexidade das universidades.

As questões da racionalidade limitada e da divisão do trabalho atingem em cheio o problema das decisões nas atividades organizacionais, do poder dentro de organizações, e, conseqüentemente, o problema das relações de autoridade. Em uma primeira instância de análise, podemos identificar tipos de autoridade baseados nas disciplinas acadêmicas. Seriam elas a autoridade pessoal do acadêmico, a autoridade colegial, a autoridade de guilda, e a autoridade profissional (CLARK, 1983, p. 153-161).

Encontramos a *autoridade pessoal* conferida ao docente tanto em função de sua capacidade discricionária, como um *expert* ou especialista em seu domínio de conhecimento, como em função de sua antiguidade, e da doutrina liberal de autonomia de ensino e pesquisa (condição do avanço do conhecimento, criticidade e criatividade científicas). Se, além das prerrogativas de controle e decisão sobre a devida condução dos estudantes, e das atividades de ensino e produção de pesquisa, esses docentes acumulam cargos burocráticos em governos, seus direitos e privilégios tendem a aumentar o poder pessoal, contrariando a lógica burocrática. O poder pessoal tende a minar a efetividade do controle burocrático sobre as atividades acadêmicas e a posse de cargos em forma monocrática de decisão tende a tornar o acadêmico um senhor, no sentido estamental. No entanto, a natureza das atividades acadêmicas faz da autoridade pessoal uma condição necessária, um mal inevitável.

Embora a autoridade pessoal seja sempre potencialmente objeto de abuso, sistemas de ensino superior aparentemente não podem funcionar de modo efetivo sem ela, devido a seu envolvimento nas condições de liberdade individual para iniciativa em pesquisa, liberdade individual em ensino, e atenção pessoal aos estudantes como um método básico do treinamento avançado. Teria de ser inventada se ainda não existisse (CLARK, 1983, p. 154-155).<sup>19</sup>

A *autoridade colegial* acompanha a pessoal tanto no sentido da inevitabilidade de sua existência mediante a natureza das atividades desempenhadas na organização quanto no sentido das bases liberais de legitimidade do ensino e da pesquisa. Trata-se da demanda do julgamento de especialistas, e do *status* de igualdade que se lhes atribui, quando reunidos em assembléia. A expansão da especialização profissional tem ampliado a influência de decisão de agentes em setores ocupacionais definidos, bem como a *avaliação entre pares*. Esse tipo de autoridade constitui a essência do funcionamento tanto dos departamentos quanto da universidade. A representação simbólica da legitimidade dessa governança é geralmente expressa na noção de “comunidade acadêmica”.

Combinando as duas formas de autoridades anteriores, obtemos uma *autoridade de guilda*: o domínio pessoal de um mestre sobre seus subordinados se soma à reunião de mestres em uma comunidade de iguais para dominar amplos territórios. Esse tipo de

---

<sup>19</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “Although personalized authority is always potentially subject to abuse, systems of higher education apparently cannot function effectively without it, since it is involved in the conditions of freedom of individual initiative in research, individual freedom in teaching, and personal attention to students as a basic method of advanced training. It would have to be invented if it did not already exist” (CLARK, 1983, p. 154-155).



autoridade permeia tanto os sistemas acadêmicos quanto os governos, ainda que pareça incompatível com os princípios burocráticos. São as características de transmissão de informações e domínio de incertezas na profissão acadêmica que tendem a combinar com a “eficiência administrativa” desse tipo de autoridade. Evidentemente, o mesmo não ocorreria em sistemas produtivos em linha, como nas empresas capitalistas de produção em massa. A autoridade de guildas funciona como um poderoso recurso para avaliarmos os desvios do modelo burocrático.

A autoridade profissional se assemelha às autoridades baseadas em disciplinas por preconizar como fundamento o domínio técnico especializado. Essa racionalização da “competência técnica” aproxima autoridade profissional dos critérios universais e impessoais da burocracia, em oposição aos critérios políticos da “competência oficial”. Na prática, o exercício da autoridade profissional combina tanto os princípios pessoais, colegiais e de guildas no interior de estruturas de autoridade burocrática, sobretudo em contextos de disputas políticas. Por isso, a autoridade profissional é de grande importância para o entendimento do poder acadêmico. As bases de legitimidade da autoridade profissional incluem a prestação de serviços à sociedade e a aderência aos valores tradicionais do “ofício”. O cerceamento legal das prerrogativas de direito profissional não são apenas uma demonstração de sua legitimidade, mas uma conquista política das categorias profissionais para assegurar o monopólio das oportunidades de mercado e garantir privilégios quase estamentais. De maneira geral, “o profissionalismo acadêmico é ambíguo, diverso e complexo. Ele tende a diversas formas específicas de autoridade conforme as pressões do contexto” (CLARK, 1983, p. 160).<sup>20</sup>

Um dos problemas fundamentais desses domínios de autoridade e das relações de poder que eles implicam é de difícil compreensão para aqueles que consideram apenas as dimensões legais ou regimentais das burocracias: a própria natureza da técnica e da racionalidade organizacional desencadeiam esses resultados. Daí a inevitabilidade citada acima. Essa ideia nos remete novamente à sociologia das organizações e ao conceito de racionalidade limitada: como o processo de formação de sub-objetivos implica em graus diferenciados de poder de modo a deslocar o eixo das decisões cruciais em uma organização em função das fontes pessoais de autoridade? Como

---

<sup>20</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: *Overall academic professionalism is ambiguous, diverse and complex. It tilts toward specific forms of authority according to the pressures of context* (CLARK, 1983, p. 160).

processos internos à organização dão origem e ajudam a sustentar formas de poder pessoal e departamental de maneira quase inevitável?

### *Princípios Tecnológicos da Organização Universitária*

A permanência de sub-objetivos é reforçada por três elementos envolvidos na sua constituição: os indivíduos, a unidade da organização e o ambiente. As limitações cognitivas individuais colocam a condição de percepção seletiva e de racionalidade como fator imprescindível para a apreciação das circunstâncias (deslocamento no foco de atenção). A comunicação afeta a forma como os indivíduos identificam seu ambiente. O processo de informação é um dos principais componentes da definição da situação, fornecendo aquilo que o indivíduo perceberá como seu ambiente. Desse modo, a estrutura dos grupos e a forma como estes mantêm ou não seus contatos filtra as informações e afeta a definição de situação dos indivíduos. É assim que a subdivisão de funções da organização perpetua os sub-objetivos: criando grupos de profissão ou de linha de produção focados em determinados objetivos. (Outras origens de clivagens atuam no mesmo sentido, tais como etnia, educação, idade, experiência, etc). O ambiente, por sua vez, possui características singulares que especificam relações singulares, auxiliando a persistência de sub-objetivos adaptados a ele (MARCH & SIMON, 1975, p. 214).

Sobre o processo de informação e comunicação, March e Simon destacam uma propriedade interessante das relações sociais. Eles a resumem no conceito de *absorção de incertezas*: a comunicação de deduções de um conjunto de fatos ao invés da comunicação dos próprios fatos. O elemento interpretativo e a limitação dos sistemas de comunicação e conhecimento introduzem uma grande dimensão de arbítrio e influência como resultados da absorção de incertezas (MARCH & SIMON, 1975, p. 230). Os indivíduos assumem como fatos as informações fornecidas pela organização. Os canais de comunicação se tornam veículos de poder na medida em que permitem arbítrio e influência na definição da situação, principalmente nos pontos de origem da absorção de incertezas (MARCH & SIMON, 1975, p. 233).

Um dos fatores das organizações que interferem diretamente na absorção de incertezas é a tecnologia de produção. Correntemente, fala-se de tecnologia como as máquinas ou as

técnicas do processo de produção. Mas o entendimento de tecnologia aqui é ligeiramente diferente.

Conforme Charles Perrow (1972), tecnologia é a transformação de uma matéria-prima qualquer em um produto vendável. Essa matéria-prima pode ser humana, simbólica ou material. “E o produto tanto pode ser delinquentes reabilitados, como programas de TV; símbolos de propaganda ou decisões governamentais, ou até aço” (PERROW, 1972, p. 101). A diferença reside em uma extensão do conceito à relação cognitiva dos indivíduos com o processo de produção. Perrow divide essa relação em dois momentos, em duas dimensões analíticas, e delas deriva um modelo teórico de avaliação da estrutura das organizações. Em primeiro lugar, transformar a matéria-prima em produto depende do domínio de conhecimento sobre as relações de causa e efeito necessárias. Ou seja, impele os indivíduos a utilizar mais ou menos “juízo” em atividades de resolução de problemas. Em segundo lugar, a variabilidade do processo de produção pode ser pequena, quando existem poucas exceções ao longo da transformação do produto, ou pode ser grande, quando são muitas as etapas de transformação e cada uma delas parece exigir uma nova atividade ou etapa de resolução de problemas.

**Tabela I: Tipos de organizações segundo domínio de conhecimento sobre a matéria-prima e variação no processo de produção.**

Relações de Causa/Efeito		Processo Produtivo	
		Poucas Exceções	Muitas Exceções
		Conhecidas	1
	Não conhecidas	3	4

Fonte: Perrow, 1972, p. 105.

Na tabela acima, o número 1 representa organizações tipicamente burocráticas, em que é alto o domínio de conhecimento sobre a matéria-prima e poucas são as exceções no processo de produção. Essas organizações podem ser altamente rotinizadas como linhas de produção.

Em 2 encontramos organizações com domínio igualmente alto sobre as relações de causa / efeito, porém com muitas exceções no processo produtivo. Perrow chama esse tipo de “engenharia”, organizações que fabricam bens de capital, como máquinas de alta tecnologia feitas sob encomenda. A estrutura da organização tenderia para grupos altamente especializados atuando de forma desconectada, uma unidade de produto por grupo, ou com problemas para implementar integração.

Na célula 3 temos organizações que, como as da primeira, possuem poucas exceções no processo produtivo, mas as relações de causa e efeito não são conhecidas ou facilmente analisáveis. Seriam tipos de produção “artesanal”, em organizações familiares, por exemplo, onde se passam saberes tradicionais como alfaiataria, vidraçaria ou semelhantes.

Por fim, em 4 poderíamos esperar organizações que articulam relações de causa/efeito pouco conhecidas e muitas exceções em seu processo tecnológico de produção. Seriam desse tipo as universidades tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, empresas públicas ou privadas de pesquisa e desenvolvimento. Nesses casos, a maioria dos conhecimentos produzidos encerra grande ambiguidade, e as etapas do processo de produção mudam de forma quase imprevisível. Tende-se para uma estrutura não-rotinizada, bastante flexível (PERROW, 1972, p. 106-111).

A definição de tecnologia de Perrow incorpora a noção de racionalidade limitada de March e Simon, e por isso tem um destaque maior para o indivíduo do que para os instrumentos de produção por si mesmos. Desse modo, pode-se notar que os elementos de “absorção de incertezas”, e ponto focal de atenção permanecem em cena para a constituição da organização propriamente dita, e de seus resultados. Perrow consegue também mostrar a clareza teórica em se articular organização burocrática e não-burocrática em certos sistemas produtivos, não como um contínuo, mas sim como propriedade necessária de certas finalidades.

A análise de Perrow nos mostra que a incerteza tende a ser muito alta em organizações que exigem uma pesquisa mental muito intensa para a solução de problemas, e quando o processo produtivo possui uma longa cadeia que requer muitas vezes esse tipo de pesquisa para solução de problemas. Universidades são dessa natureza, e a administração burocrática estrita não é o suficiente para atender às suas necessidades organizacionais. A passagem a seguir ilustra bem a proposição acima:

Certamente, muito ensino; muita rotina maçante; e todo o suporte e lado financeiro de uma universidade pode ser burocraticamente administrado. Entretanto, muito do que ocorre em universidades não pode ser organizado dessa maneira, e de cima para baixo: simplesmente administração não é o suficiente. Organizações que giram em torno de desempenho de rotinas simples podem ser conduzidas burocraticamente com base em controles e ordens, mas onde discrição e comprometimento são requeridos para produzir

um produto de alta qualidade, então organizar através de delegação e confiança assume muito mais importância (DEARLOVE, 1998, p. 72-73).<sup>21</sup>

Outro elemento tecnológico relevante para organizações é devidamente apresentado por James Thompson (1976).<sup>22</sup> À análise tecnológica de Perrow, Thompson acrescenta a dimensão dos *objetivos organizacionais* e da capacidade variável de determiná-los.

**Tabela II: Tipos de assunto de decisão segundo grau de certeza com respeito à causação e às preferências quanto a resultados.**

	Preferências referentes a possíveis resultados	
	Certeza	Incerteza
Crenças sobre Relações De Causa/Efeito	Certeza	Modelo Computacional
	Incerteza	Modelo Judicial
		Modelo Transigente
		Modelo Inspiracional

Fonte: Thompson, 1976, p. 161.

Organizações do modelo computacional seriam as que mais se aproximam do modelo típico-ideal de burocracia racional-legal weberiana. Tem-se certeza tanto na dimensão das crenças sobre causação quanto na dimensão de preferências de resultados. Aqui modelos decisórios com apenas um indivíduo seriam possíveis, não graças à inteligência prodigiosa, mas à experiência com processos produtivos quase invariantes. Um modelo judicial apresenta incerteza nas relações de causa e efeito, demandando julgamento arbitrário na determinação das decisões. Em razão da complexidade da tarefa pode-se contar com mais de um especialista na decisão. Modelos transigentes de organização, assim como modelos inspiracionais, apresentam ambiguidade na definição dos objetivos da organização, fato que pode ampliar consideravelmente a coalização decisória segundo as variáveis abaixo.

Para que os objetivos da organização sejam inequívocos é necessária uma configuração organizacional mais simples, de baixa interdependência e poucas influências externas. Isso possibilita a criação de estruturas decisórias “piramidais”, em que no limite apenas um indivíduo pode conduzir devidamente a organização. No entanto, organizações complexas caracterizam-se por uma ambiguidade maior, que determinaria a ampliação

<sup>21</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*For sure, much teaching; many dull routines; and the whole support and business side of a university can be bureaucratically managed. However, much that occurs in universities cannot be organized in this way, and from the top: quite simply management is not enough. Organizations that revolve around the performance of simple routines can be run bureaucratically on the basis of controls and orders, but where discretion and commitment are required to produce a high quality product then organizing through delegation and trust assume very much more importance*” (DEARLOVE, 1998, p. 72-73).

<sup>22</sup> Segue-se um resumo da análise sobre o controle de organizações complexas segundo THOMPSON (1976, p. 159-170).

da base de interesses representados na esfera decisória. Essa dimensão de ambiguidade amplifica as incertezas e lança a análise sobre o problema político das decisões organizacionais, reduzindo criticamente a natureza burocrática do processo decisório.

Segundo esse autor, a interdependência e fatores externos têm influência crescente na determinação das “preferências referentes a possíveis resultados” em organizações complexas. Tais preferências tendem a recair em um domínio de incertezas: 1) quanto maior é a dinâmica de transformação da matéria-prima em produto; 2) quanto maior é o poder de atores externos sobre os resultados da produção. No caso do aspecto primeiro, das incertezas sobre os objetivos, em organizações cuja matéria-prima é o comportamento humano (como prisões, igrejas, ou entre pares em uma universidade), uma base de acordo é necessária (ainda que seja por mecanismos informais), dada a transitividade de interesses e seu poder sobre a obtenção de resultados. No segundo, a disputa de mercado (competitividade pela preferência de consumidores específicos) ou o domínio de prerrogativas de reconhecimento de competência da organização tornam a coalizão responsável pelas decisões da empresa muito sensível às concessões dos atores de entorno. O autor avalia que em universidades encontramos cotidianamente a proposição dos problemas por ele abordados:

Tome como exemplo a universidade moderna, que provavelmente se ajusta à descrição acima, melhor do que qualquer coisa que pudéssemos idealizar. Ela emprega grande variedade de profissionais para exercer julgamento frequentemente. É altamente dependente de muitos aspectos diversos de um ambiente operacional grande e dinâmico. É bem verdade que ela localiza boa parte de sua interdependência nos departamentos, institutos, escolas, colégios e divisões; e no entanto, qualquer pessoa familiarizada com a universidade moderna há de reconhecer que as demandas de pesquisa e ensino requerem uma considerável coordenação que não se acha contida nos conglomerados habituais. A base de poder da universidade é bastante ampla, em relação a organizações de tamanho semelhante, oficialmente aventando certos tipos de casos de modo a incluir todos os membros do corpo docente; e mesmo assuntos mais sutis, de modo a incluir não só presidentes, vice-presidentes, deães e presidentes dos departamentos, mas também membros antigos do corpo docente num grande número de áreas da universidade. A ação unilateral por parte de um presidente de universidade em casos importantes é relativamente rara (THOMPSON, 1976, p. 167).

### *Princípios Políticos da Organização Universitária*

Às bases tecnológicas do problema das fontes de poder em organizações complexas, podemos acrescentar também a base política, muito relacionada com aquele conceito de racionalidade limitada e com as dimensões de incerteza associadas ao processo de produção. Mas, diferentemente da tecnologia, a análise sobre o poder avalia a capacidade discricionária afetando o processo de decisão política nas organizações.

Utilizamos a teoria de Michel Crozier (1981) para representar a perspectiva de análise que reivindica uma visão realista de poder como chave fundamental da compreensão da ação dentro de uma organização. Segundo o autor:

James C. March e Herbert Simon lançaram uma nova luz particularmente útil sobre esse problema através do seu conceito de racionalidade limitada e sua análise de todas as séries de fatores que podem limitar realmente o exercício da racionalidade. Sua forma de enfoque oferece a vantagem de permitir tratar dos problemas do poder de maneira muito mais realista, já que torna possível estudar, ao mesmo tempo, essa racionalidade subjetiva de cada agente livre, seja ele executante ou diretor, e a influência dos fatores psicológicos, sociológicos e de “relações humanas” (CROZIER, 1981, p. 221-222).

Crozier identifica os ocupantes de funções dentro de uma organização como ocupantes de posições estratégicas, com interesses específicos, e em conflito para influenciar as decisões dentro da organização de modo a manter ou melhorar sua própria situação. Isso é possível independentemente da posição formal do indivíduo dentro da organização uma vez que, nas atividades específicas de trabalho, acesso a informação e incerteza sobre resultados estão fragmentados entre diversos grupos. “Poder”, em sua concepção, “depende da previsibilidade do comportamento de B para A, e da incerteza em que B se encontra no tocante ao comportamento de A” (CROZIER, 1981, p. 234). Em outras palavras, trata-se de um diferencial de incertezas: a estratégia de ação por excelência consiste em maximizar a arbitrariedade sob seu controle exclusivo ao mesmo tempo em que se minimiza a do outro para aumentar a própria influência em decisões e negociações cotidianas, formais ou (principalmente) informais.

Assim, duas importantes fontes de poder em uma organização seriam a direção e a qualificação. Através da direção é possível dispor da arbitrariedade das regras formais, em sua formulação, execução, mas especialmente na não observação das normas em certos contextos. No entanto, seria mais determinante o poder da qualificação, esta entendida também em um sentido “lato”, na medida em que o domínio técnico é fonte de incertezas capazes de afetar decisivamente o funcionamento de uma organização. Esse fato possibilita um diferencial de poder mesmo ao operário de “chão de fábrica” porque de suas decisões e atividades dependem outras etapas da produção<sup>23</sup>. É dessa forma que surge a noção de *poder de perito*.

---

<sup>23</sup> Crozier oferece como exemplo um estudo empírico de uma empresa industrial onde operários de manutenção de um determinado equipamento possuíam um conhecimento exclusivo sobre o maquinário, de tal modo relevante para a produção que deles dependiam não só outros operários, mas supervisores, e também diretores da fábrica. Por esse motivo adquiriram um poder de barganha muito grande, sustentado

A partir das situações de incerteza que exigem a intervenção da ação humana, dois tipos de poder terão, portanto, tendência a desenvolver-se: primeiramente, o tipo de poder que poderíamos denominar *poder do perito*, isto é, o poder do qual um indivíduo dispõe em virtude de sua capacidade pessoal, para controlar uma determinada fonte de incerteza que afeta ao funcionamento da organização, e, em segundo lugar, o *poder hierárquico funcional*, isto é, o poder próprio de alguns indivíduos, devido ao cargo que ocupam dentro da organização, para controlar o poder do perito e, se for o caso, completá-lo ou substituí-lo. Como já tivemos ocasião de observar, cada membro da organização, mesmo o mais humilde, dispõe, de uma certa forma e até um certo ponto ou medida – extremamente variável, é verdade, porém nunca ausente – de um mínimo de poder sobre as pessoas cujo sucesso, pelo menos parcialmente, depende de suas decisões ou de seu zelo (CROZIER, 1981, p. 240).

Interessante notar que a reorientação do conceito de poder em função do controle de incertezas permite ao autor demonstrar a efetiva influência de qualquer empregado em uma organização, como passa despercebido da teoria racionalista tradicional, cuja ênfase recai sobre a hierarquia prescrita pela estrutura formal; e, ao mesmo tempo, dá conta de entender possíveis afinidades emotivas entre grupos dentro da organização, não como pura e simples expressão irracional do comportamento humano, mas no interior de uma lógica de interesses objetivos, significativos. Sua análise tem uma íntima relação com a noção de tecnologia, como expressa acima, mas ainda assim é independente dela, uma vez que tecnologia é apenas uma das diversas fontes de incerteza na produção.

É claro para o autor que a racionalização dos processos produtivos constitui uma força contrária ao poder da qualificação. Trata-se de um paradoxo interessante: o conhecimento dá origem ao *poder de perito*, porém a democratização do acesso ao conhecimento reduz sua exclusividade; ao mesmo tempo, a atuação do perito como um “solucionador de problemas” desencadeia uma onda de racionalização que vai do controle mais eficiente da produção à padronização dos procedimentos daí gerados, de tal modo que seu trabalho logo se torna rotinizado (CROZIER, 1981, p. 242-243). Esse movimento da burocratização reduz o poder do perito nas atividades que, conforme vimos na perspectiva tecnológica, possuem relações de causa e efeito conhecidas e poucas exceções no processo de produção.

O conceito do poder de perito nos permite notar a centralidade da atividade dos acadêmicos em organizações universitárias, e combinado com os processos

---

por um poderoso controle sobre “os segredos” das máquinas. Esses operários não eram substituíveis a curto prazo, e a troca da tecnologia parecia igualmente inviável. Como resultado, a atividade desse grupo na empresa podia ser regulada apenas de modo frouxo, e seu apoio em possíveis greves seria crucial para os resultados.



tecnológicos, nos ajuda a entender alguns elementos da apresentação de Clark (1983). O fundamento do poder pessoal do acadêmico universitário se encontra na capacidade discricionária de sua atividade como perito, especialista ou *expert* em seu campo de atuação. Sua tecnologia é altamente ambígua, varia de acordo com o contexto, e a atividade de solução de problemas é recorrente, permeando todo o processo de produção. As limitações cognitivas impedem o domínio total de todas as etapas de produção do conhecimento, nas mais vastas áreas de conhecimentos, obrigando a organização a se fragmentar em disciplinas específicas, dividindo a organização em departamentos. Como ainda assim o pesquisador continua com grande capacidade discricionária frente aos outros pesquisadores da mesma área, não é possível uma rotinização do processo produtivo e um controle centralizado da organização nesse nível, ou nem mesmo no nível da universidade, cujos instrumentos burocráticos não dizem muito a respeito da atividade cotidiana desenvolvida nas facultades e departamentos.

Um exemplo que ilustra como o poder de perito pode influenciar grande parte das atividades de uma universidade, mesmo que contrariando os princípios burocráticos de sua orientação é apresentado por Dill (1997) como *research drift*. À semelhança do *academic drift*, ocorre uma reorientação da alocação de recursos e tempo devido aos interesses predominantes dos pesquisadores universitários sobre a atividade de pesquisa básica em detrimento das atividades de aula e ensino. A visibilidade da contribuição das atividades de pesquisa para uma melhor reputação acadêmica dos departamentos, nos EUA, juntamente com os retornos econômicos futuros para a carreira acadêmica do pesquisador, estimulam os profissionais acadêmicos a “cruzar” os recursos de ensino e pesquisa. Fazendo uso da autonomia decisória de suas unidades e do baixo potencial de monitoramento em que sua atividade implica, os docentes atuam de modo a utilizar a maior parte possível de seu tempo e dos recursos governamentais e das taxas de estudantes – destinadas principalmente ao ensino – para suas atividades de pesquisa (DILL, 1997, p. 170-171):

James (1986) testou esse modelo examinando os padrões nas porcentagens de auto-reportagem do tempo do membro (acadêmico) dedicado ao ensino e na média de ensino dada nas universidades durante o período de 1953-1965, quando o sistema de ensino superior nos EUA evoluiu de um sistema de elite para um sistema de massa. Sua análise confirmou o declínio de declaração de tempo gasto em ensino nas principais universidades, de 69% para 46%, e um declínio no ensino semanal, dado num período equivalente, de mais de 16 horas para 8 horas. Durante o mesmo intervalo, a proporção de tempo dos membros da faculdade gastos em pesquisa aumentou de 16% para 29%.

Estudos mais recentes (Clotfelter, 1996; Fairweather, 1996; Getz and Siegfried, 1991) sugerem um padrão continuamente maior de “entrecruzamento de subsídios” (cross-subsidizing) do ensino para a pesquisa.<sup>24</sup>

A mudança do foco tutorial ou de ensino para ênfase na atividade de pesquisa não é um problema por si. Trata-se de uma combinação das características tecnológicas da produção do conhecimento combinadas ao poder proporcionado pela alta capacidade discricionária sob o controle dos docentes – estes como a principal “tecnologia” nessa organização –, e à mudança de foco de atenção desencadeada pelos benefícios pretendidos na carreira acadêmica. Em universidades tradicionais, esse fato pode até mesmo ser um dos responsáveis pelo desenvolvimento dos altos padrões de qualidade em pesquisa, gerando efeitos positivos indiretos para o ensino. Destacamos que o fenômeno implica em uma limitação para a aplicação dos modelos de mercado (burocrático-gerencialista estrito) ao sistema de ensino superior.

Quanto aos processos decisórios em uma universidade, no nível do departamento, os docentes se entendem como pares, iguais entre si. Como não existem razões *a priori* para determinar qual conhecimento é mais relevante ou válido, entre departamentos existe grande autonomia e a mesma percepção de igualdade (*ceteris paribus*). As dificuldades de se implementar uma administração rigidamente burocrática nesse tipo de atividade logo ficam claras. A perspectiva sociológica sobre o efeito da tecnologia nos processos organizacionais esclarece sobre os constantes conflitos entre administrações gerenciais orientadas para a constituição e formação de burocracias e a condução das atividades cotidianas de uma organização com finalidades e operações ambíguas.

Duas características marcantes das unidades decisórias de uma universidade tradicional são 1) a predominância de valores acadêmicos sobre uma administração “gerencial”; 2) a tendência à morosidade do processo decisório dos órgãos colegiados, devido ao perfil deliberativo e consensual da decisão entre pares. Ao relatar como funciona o “senado

---

<sup>24</sup> “James (1986) tests this model by examining the trends in the percentage of self-reported faculty time devoted to teaching and in the average teaching loads at universities during the period 1953-1965, when the U.S. higher education system evolved from an elite to a mass system. Her analysis confirms a decline in reported time spent teaching in major universities from 69% to 46% and a decline in weekly teaching leads over an equivalent period from more than 16 hours to 8 hours. During the same interval the proportion of time faculty members spent on research rose from 16% to 29%. More recent studies (Clotfelter, 1996; Fairweather, 1996; Getz and Siegfried, 1991) suggest a continuing trend toward teaching cross-subsidizing research” (DILL, 1997, p. 170-171).

acadêmico” na Universidade da Califórnia, Trow relata essas características, bem como o resultado típico de uma clima acadêmico bem desenvolvido em um campus:

Afora o ambiente de ensino, pesquisa, admissão e avaliação de estudantes, e nomeações e promoções acadêmicas, o papel do Senado é reagir às iniciativas dos administradores: rejeitá-las quando parecem estar em conflito com valores ou procedimentos acadêmicos, melhorá-las e refiná-las, e finalmente legitimar ações e decisões administrativas para todo o corpo acadêmico, que pode então acreditar que seus interesses e valores estão sendo protegidos. Tudo isso é conhecido na Universidade como ‘governança partilhada’. Acima de tudo, o Senado Acadêmico trabalha através de consulta e aconselhamento, e em busca de consenso, frequentemente, de modo muito lento. Administradores sábios têm isso em conta, e são pacientes. Problemas surgem quando decisões têm de ser tomadas rapidamente, ou quando administradores clamam que tenham que ser. Mas quando o Senado está trabalhando bem com os funcionários administrativos, seja num campus ou no gabinete do Presidente [reitor], as ações e decisões tomadas ganham uma medida de legitimidade e aceitação voluntária da comunidade acadêmica que é necessária para que tudo em uma universidade seja bem feito. A existência e atividade do Senado Acadêmico cria um clima em nossos *campi* do que pode ser chamado de ‘desatenção responsável’ para as muitas e remotas atividades da Universidade, além dos horizontes acadêmicos e científicos do corpo docente. Para o acadêmico comum, a existência do Senado e suas comissões lhe permite lidar com suas verdadeiras atividades de ensino e pesquisa em todas as suas múltiplas facetas (TROW, 1998, p. 206).<sup>25</sup>

Os acadêmicos especialmente envolvidos com a atividade de pesquisa ressentem uma autoridade estrita “de cima para baixo”, mas não podem prescindir de uma organização estável e rotineira para uma série de atividades. Quando precisam assumir esse tipo de administração, geralmente falham porque a dedicação à profissão acadêmica não fornece os recursos necessários a uma profissão gerencial, e ainda enfrentam a frustração de que tais atividades não contribuem diretamente para sua carreira acadêmica. Por isso a inexorável necessidade da combinação de modelos administrativos em uma organização universitária.

As estruturas das organizações complexas, especialmente as universidades, são, na realidade, um mix dos vários tipos de tecnologias que se diferenciam por setor ou

---

<sup>25</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*Outside the realm of teaching, research, student admissions and assessment, and academic appointments and promotions, the role of the Senate is to react to initiatives by administrative officers: to reject them when they seem at odds with academic values or procedures, to improve and refine them, and ultimately to legitimate administrative decisions and actions for the whole body of academics who can then believe that their interests and values are being protected. All this is known in the University as ‘share governance’. Above all the Academic Senate works through consultation and advice, and in its quest for consensus, often very slowly. Wise administrators take that into account, and are patient. Problems arise when decisions have to be made quickly, or administrators claim that they do. But when the Senate is working well with administrative officers, whether on a campus or in the President’s Office, the actions and decisions taken gain a measure of legitimacy and the willing acquiescence of the academic community that is required for anything in a university to be done well. The existence and work of the Academic Senate creates a climate on our campuses of what might be called ‘responsible inattention’ to the many and remote activities of the University beyond the scholarly and scientific horizons of the academic staff. For the ordinary academic, the existence of the Senate and its committees lets them get on with their real work of teaching and research in all their manifold guises*” (TROW, 1998, p. 206).

departamento organizacional. Por exemplo, numa mesma universidade, o departamento pode apresentar uma estrutura de controle disciplinar de seus membros altamente burocratizada, baseada em normas e regras explícitas, ao mesmo tempo em que no setor de pesquisa e ensino de pós-graduação pode apresentar uma estrutura altamente flexível, baseada no alto volume de incertezas embutidos na realização dessas atividades (PRATES, 2005, p. 138).

### *A Dimensão Institucional e o Ambiente Acadêmico da Organização Universitária*

A referência a Trow (1998) nos permite levantar a importância dos valores carregados por grupos diferentes no interior de uma organização, e como tais valores constituem parte de sua rotina. A infusão de valores em uma organização é parte inevitável da dinâmica de interações humanas, e constitui uma das principais contribuições analíticas da sociologia à análise de organizações. Nossa referência para discutir esse tema é a obra de Philip Selznick (1971).

O que Selznick (1971) oferece ao campo de estudos das organizações complexas é uma diferenciação entre organizações e instituições, trazendo com esse último conceito uma re colocação da liderança organizacional em sua atuação política de criação, manutenção e mudança das finalidade e valores organizacionais.

O executivo torna-se um estadista quando transita da gerência administrativa para a liderança institucional. Essa mudança de posição suscita uma reavaliação das suas tarefas e das necessidades da empresa, que se exprime por uma preocupação com a evolução global da organização, inclusive sua mudança de finalidade e capacidade. Em suma, significa encarar a organização como instituição (SELZNICK, 1971, p. 4).

Selznick reconsidera o aparato formal das organizações: de um mero instrumento técnico a meio de mobilização das energias humanas, fazendo uso do conceito de instituição como, “no todo, o produto natural das pressões e necessidades sociais – um organismo adaptável e receptivo. Esta diferença é uma questão de análise, não de descrição direta” (SELZNICK, 1971, p. 5).

Nessa abordagem, organizações têm semelhança com “comunidades naturais”: 1) Desenvolvem “ideologias administrativas como planos conscientes e inconscientes de comunicação e auto-defesa”, que orientam as prescrições formais dos programas de ação assegurando homogeneidade aos funcionários e continuidade à instituição. 2) Criam e garantem meios de seleção e treinamento específicos para formação de elites, responsáveis pelo estabelecimento de identidade, autoconsciência e confiança para a direção. E têm de lidar com o problema da autonomia dessas elites como um grupo por

si e em relação ao destino da organização como um todo. 3) Enfrentam grupos competidores pela influência dominante na sociedade. Auxiliam nesse sentido a proteção da identidade, o controle das próprias condições de existência e a dinâmica da mudança na distribuição de poderes. Esse fenômeno pode ocorrer internamente, entre setores com sub-objetivos em uma mesma organização, refletindo na mudança do caráter da própria empresa (SELZNICK, 1971, p. 12-13).

As tendências naturais aqui citadas – o desenvolvimento de ideologias defensivas, a dependência dos valores institucionais para a formação e sustento de elites, a existência de conflitos internos que expressam interesses de grupo – somente ilustram os diversos elementos que se combinam para formar a estrutura social de uma organização. Embora sua diversidade, estas forças têm um efeito unificador. Ao operarmos com elas, observamos a maneira como são formados os valores dos grupos, pois, em conjunto, definem as incumbências de uma organização e lhe dão uma identidade distinta. Em outras palavras, na medida em que são comunidades naturais, as organizações têm uma história e esta história é composta de fórmulas de responder a pressões internas e externas através de modos visíveis e que se repetem. Quando estas respostas se cristalizam em padrões definidos, emerge uma estrutura social. Quanto mais desenvolvida for sua estrutura social, maior valor terá a organização por si mesma, não como instrumento mas como um complemento institucional da integridade e aspirações do grupo (SELZNICK, 1971, p. 14).

Esse processo histórico de constituição de uma estrutura social consiste na formação do caráter de uma organização. O surgimento de padrões de resposta, a utilização destes na atividade de resolução de problemas (em forma de auto-reconstrução da identidade), e sua dimensão dinâmica, engendrando novas necessidades e problemas, completam a analogia (SELZNICK, 1971, p. 33-34). Evidentemente, o grau de institucionalização da organização depende de sua tecnologia, que quanto mais técnica e estritamente burocratizada for, menor espaço fornece para os fenômenos acima. Entretanto, à medida que aumentam as incertezas, mais crucial se torna a dimensão de caráter da organização, e as decisões que afetam diretamente essa área – eminentemente política. Daí a necessidade de uma liderança responsável pela geração e manutenção de valores básicos, definição de missão e metas, especialmente alinhados à aceitação verdadeira dos traços de caráter da organização.

O estudo da formação do caráter organizacional é, então, a fase da análise institucional. Aqui a ênfase está na personificação de valores numa estrutura organizacional, através da elaboração de práticas – modos de ação e reação que podem ser mudados, se mais não fosse, somente pelo risco de severa crise interna. (...) Por outro lado, uma direção sábia limitará prontamente sua própria liberdade, aceitando práticas irreversíveis, quando os valores básicos da organização e sua direção são os alicerces. O aceitar práticas irreversíveis é o processo pelo qual se forma o caráter de uma organização.

Sugerimos que uma experiência *crítica* está intimamente relacionada à auto-definição e auto-reconstrução organizacional. Esta experiência reflete a finalidade em aberto da

vida organizacional – a existência de maneiras opcionais de reação e mudança. A experiência crítica exige uma liderança.

A prática é menos crítica e a liderança mais dispensável quando o número de alternativas é limitado por um rígido critério técnico. Quanto mais o encargo for limitado e definido, mais poderá prevalecer o critério técnico na tomada de decisão. Esta é uma das razões pelas quais aumenta a experiência crítica à medida que se ascende nos escalões administrativos, onde decisões baseadas em interesses mais amplos devem ser tomadas. Mas quando a organização não é tão limitada, quando tem oportunidade de reagir por maneiras alternadas, há lugar para a formação do caráter, o qual entra para dar estrutura a esta área precisa de liberdade. Daí liderança, caráter e tomada de decisões críticas estarem ligadas como aspectos do mesmo fenômeno básico: a institucionalização da vida organizacional (SELZNICK, 1971, p. 35-36).

Conforme notamos na teoria de Selznick, acima apresentada, o processo de institucionalização das organizações restringe sua flexibilidade, porém aumenta a mobilização da vida interna (tornando perenes compromissos a longo prazo através da infusão de valores), aumenta a resistência interna a críticas e interferências externas, e integra a organização como parte do ambiente social, aumentando também suas chances de sobrevivência pelo amparo de redes externas de apoio. Todos esses aspectos estão prioritariamente relacionados às dimensões psicológicas e sociológicas da interação humana, e secundariamente em sua estreita relação com os aspectos formais da administração clássica.

Compromissos pessoais e sociais combinam-se para enfraquecer o significado puramente técnico das organizações. Começando como um instrumento, a organização multiplica suas finalidades iniciais devido às funções psicológicas e sociais que desempenha. Quando isto ocorre, a organização passa a ter um valor próprio. Os vínculos pessoais e de grupo que contribuem para a institucionalização não são totalmente separáveis. Quando um indivíduo resolve seus problemas especiais, procurando suas próprias satisfações, ele ajuda a estreitar os laços que ligam a organização à rede institucional da comunidade. Incentivos particulares podem ativar essa absorção e fornecer a energia necessária, mas o caráter e a finalidade serão definidos por valores já existentes há muito na comunidade.

(...) As organizações não criam tanto os valores como os incorporam. A partir daí, a organização torna-se muito mais institucionalizada (SELZNICK, 1971, p. 17-18).

A perspectiva de Selznick coloca a organização em seu ambiente como um ator estratégico, por seus valores próprios, e lidando com constrangimentos e incentivos externos, como parte integrante de uma organização social mais ampla. A incorporação de valores se dá de modo predominante, e isso nos lembra a redução de sua função instrumental: suas lideranças podem ser mais ou menos conscientes desse fato, mas elas entendem a necessidade de abrir mão de aspectos racionalmente objetivos a curto prazo em razão de estabilidade institucional a longo prazo. No entanto, essas organizações também ajudam a criar e difundir valores, como atores políticos em uma sociedade, de

modo a determinar ativamente a legitimidade de suas ações e potencializar sua sobrevivência.

Em organizações universitárias, dois princípios valorativos fundamentais são a excelência da produção científica, e a autonomia decisória necessária a ela. A institucionalização científica obtida nos modelos históricos de universidades tradicionais, anteriormente apresentados, depende em parte da manutenção desses princípios como uma espécie de ideário compartilhado na organização, como nos ilustra a citação de Trow (1998), a seguir, sobre o processo de governança interna e relações externas da Universidade da Califórnia, como valores compartilhados por seu quadro de agentes em todos os níveis:

Esses dois princípios são, primeiro, a maximização da autonomia da Universidade – sua capacidade de dirigir seus próprios assuntos; e, segundo, a busca de preeminência – ou como se tornar ou permanecer a melhor universidade no país em todos os departamentos, serviços e atividades possíveis. Esse último é o princípio que Neil Smelser chamou de ‘excelência competitiva’ – uma espécie de excelência que é medida em comparações com outras universidades líderes em pesquisa no país e no exterior. Em linguagem comum, nós queremos ser o número um, e queremos ser capazes de governarmos a nós mesmos. Esses não são meros princípios abstratos ou ideais; são os critérios através dos quais muito do que é feito na Universidade é dirigido e avaliado. Esses dois valores ou princípios se reforçam mutuamente (TROW, 1998, p. 202).<sup>26</sup>

### *O Debate sobre Diversificação e a Crítica Neo-institucional*

Conforme vimos no início desse trabalho, a expansão mundial verificada nos sistemas de ensino superior realizou-se através do processo de diferenciação institucional, e de maneira geral implicou no aumento da participação dos investimentos privados no custeamento dos sistemas de ensino. A importância da perspectiva econômica e de seus elementos tem reorientado o debate internacional contemporâneo sobre aspectos cruciais do ensino superior (DILL, 1997, p. 168):

Por exemplo, muitos economistas defendem políticas de governo que desregulem o ensino superior e que permitam a faculdades e universidades privadas competir com instituições financiadas publicamente porque isso supostamente permitiria a países em desenvolvimento fazer a transição de sistemas de elite para sistemas de massa com uma alocação mais eficiente de recursos públicos escassos (UNESCO, 1995; World Bank,

<sup>26</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*These two principles are first, the maximization of the University’s autonomy – its capacity to direct its own affairs; and second, the pursuit of preeminence – or how to become or remain the best university in the country in every possible department, service and activity. This latter is the principle that Neil Smelser has called ‘competitive excellence’ – a kind of excellence that is measured in comparisons with other leading research universities in this country and abroad. In common language, we want to be number one, and we want to be able to govern ourselves. These are not merely abstract principals or ideals; they are the criteria by which much of what is done in the University is directed and assessed. These two values or principles are mutually reinforcing*” (TROW, 1998, p. 202).

1994). Como um segundo exemplo, países como o Reino Unido introduziram esquemas competitivos, “quase-mercados” para alocação de financiamento público tanto para vagas universitárias quanto para bolsas de pesquisa como um meio de aumentar a eficiência ou o “valor-de-custo” (*value-for-money*) (Williams, 1996). Um terceiro exemplo é a rápida difusão por todo o mundo de políticas públicas que requerem avaliação da qualidade das instituições e áreas temáticas, bem como prestações de contas públicas dos resultados dessas avaliações (Westerheijden *et. al.*, 1994).<sup>27</sup>

De acordo com Meek (2000), a relação entre universidades e governo tem mudado substantivamente nas últimas décadas, praticamente em todo o mundo, em função de um duplo movimento de restrição financeira e aumento da ênfase em *accountability* e avaliação de desempenho. Ao mesmo tempo em que cai a predominância do estado de bem-estar social e ascende a tradição de reformas neoliberais, uma perda de fé por parte do governo se registra sobre a educação superior. O contexto das novas políticas pressupõe que “forças de mercado são um meio melhor para obter diferenciação funcional de tipos institucionais, programas e atividades do que regulação e controle governamental” (MEEK, 2000, p. 25)<sup>28</sup>. Imperativos econômicos e políticos demandam mais eficiência e competitividade internacional das IES. “Medidas de responsabilização, avaliação de desempenho e ‘benchmarking’ são destinadas a aumentar a competição e assegurar o valor-de-custo e eficiência dos ganhos” (MEEK, 2000, p. 25)<sup>29</sup>.

Na avaliação do mesmo autor, essa tendência geral significaria uma retroação na conquista de direitos sociais devido a uma renegociação ou re colocação entre os limites das esferas pública e privada. Ele aponta um conjunto de fatores que têm encorajado, senão forçado, os governos a adotar orientações de mercado sobre os sistemas de ensino superior.

---

<sup>27</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “*For example, many economists argue for government policies that deregulate higher education and permit private colleges and universities to compete with publicly funded institutions, because this would supposedly enable developing countries to make the transition from elite to mass systems with a more efficient allocation of scarce public resources (UNESCO, 1995; World Bank, 1994). As a second example, countries such as the U.K. have introduced competitive, “quasi-market” schemes for allocating public funding for both university places and research grants as a means of increasing efficiency or “value for money” (Williams, 1996). A third example, is the rapid diffusion throughout the world of public policies requiring assessments of the quality of institutions and subject fields, as well as the public provision of the results of these evaluations (Westerheijden et. al., 1994)*” (DILL, 1997, p. 168).

<sup>28</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: (...)*market forces are far better means for achieving functional differentiation of institutional types, programs and activities than centralized government control and regulation* (MEEK, 2000, p. 25).

<sup>29</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: *Accountability measures, performance evaluation and benchmarking are intended to increase competition and ensure value-for-money and efficiency gains* (MEEK, 2000, p. 25).



- Os custos substanciais associados à educação superior de massa, que têm levado a uma preocupação por parte dos governos em realizar mais valor por *dollar* comprometido nesse setor.
- Uma clara expectativa por parte dos governos de que o setor da educação superior é mais intimamente ligado à economia nacional – tanto em termos de satisfação das necessidades do mercado de trabalho e também através da comercialização de suas pesquisas e atividades de ensino.
- Como uma ampla proporção da população expressa um interesse em participar do ensino superior, inevitavelmente, o ensino superior também se torna um assunto mais político.
- Devido ao envelhecimento da população, o peso do serviço social sobre o Tesouro Nacional está aumentando dramaticamente, o que é acoplado a pressões para cortar gastos do governo e exigir maior eficiência das instituições do setor público.
- Em todos os países industrializados, indústrias tradicionais estão sendo substituídas pelo chamado ‘setor de processamento do conhecimento’, do qual o ensino superior é um componente integral (MEEK, 2000, p. 26).<sup>30</sup>

Um dos pilares da construção da perspectiva crítica da diversidade institucional proporcionada pelos modelos de mercado reside na teoria do neo-institucionalismo. Segundo essa perspectiva, a institucionalização das estruturas formais das organizações modernas seria um resultado da legitimidade da racionalização burocrática, como uma espécie de imperativo, ou de normas socialmente sancionadas que adentram pela realidade organizacional como “fatos”. Os fenômenos organizacionais daí observados seriam a incorporação cerimonial dessas práticas e procedimentos racionalizados, a fim de obter maiores possibilidades de sobrevivência através do reconhecimento de atores relevantes (consumo, fornecimento, fiscalização, sejam eles internos ou externos à organização), ainda que em sacrifício da eficiência organizacional; e uma desarticulação (*decoupling*) entre estruturas formais e atividade de trabalho real para o devido desempenho de atividades práticas necessárias, e não necessariamente legitimadas.

Organizações que fazem isso [incorporam mitos racionais institucionalizados] incrementam sua legitimidade e sua possibilidade de sobrevivência independentemente da eficácia imediata adquirida com tais práticas ou procedimentos(...) Mas conformidade com regras institucionalizadas frequentemente conflitua aguçadamente com critérios de eficiência e, inversamente, coordenar e controlar atividades de modo a

---

<sup>30</sup> Tradução nossa do seguinte trecho:

“• *The substantial costs associated with mass higher education which have led to a concern by government to realize 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 an 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 institution.*

• *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” (MEEK, 2000, p. 26).*

promover eficiência reduz a conformidade cerimonial de uma organização e sacrifica seu suporte e legitimidade. Para manter conformidade cerimonial, organizações que refletem regras institucionais tendem a proteger sua estrutura formal de incertezas de atividades técnicas tornando-se frouxamente articuladas, construindo lacunas entre suas estruturas formais e atividades reais de trabalho (MEYER E ROWAN, 1977, p. 340-341).<sup>31</sup>

No caso da crítica de Meek (2000), haveria um recrudescimento de valores da esfera pública a respeito do devido significado da educação superior para a sociedade em função de valores da esfera privada sobre os retornos econômicos individuais da formação superior. A legitimidade dessa dimensão aumenta diante da fragilidade do estado no provimento dos “serviços educacionais”. A noção de “imperativos” reforça a idéia de diretrizes gerais para orientação dos atores.

Como aspectos positivos, a expansão estimulada pelo setor privado respondeu de maneira ágil à pressão de demanda; ampla oferta de cursos noturnos; e grande diversificação no público atendido, cujo perfil diverge do estudante tradicional por incluir candidatos mais velhos e de setores sociais em desvantagem socio-econômica. No entanto, o padrão dominante identificado pelos autores entre as instituições particulares aponta para uma espécie de aversão ao risco: as instituições focaram nos retornos em curto prazo da expansão, prejudicando a qualidade do sistema enquanto procuravam copiar as estruturas já existentes da educação superior pública, inclusive o quadro de recursos humanos, a baixos custos (TEIXEIRA; AMARAL, 2001, p. 390). Esse processo de cópia de modelos organizacionais é reconhecido na literatura neo-institucional como *isomorfismo*, uma face da reação das organizações à restrição e seleção por características ambientais (enfrentamento de incertezas ambientais).<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: “Organizations that do so increase their legitimacy and their survival prospects, independent of the immediate efficacy of the acquired practices and procedures. But conformity to institutionalized rules often conflicts sharply with efficiency criteria and, conversely, to coordinate and control activity in order to promote efficiency undermines an organization’s ceremonial conformity and sacrifices its support and legitimacy. To maintain ceremonial conformity, organizations that reflect institutional rules tend to buffer their formal structures from the uncertainties of technical activities by becoming loosely coupled, building gaps between their formal structures and actual work activities” (MEYER E ROWAN, 1977, p. 340-341).

<sup>32</sup> “Identificamos três mecanismos por meio dos quais ocorrem mudanças isomórficas institucionais, cada um com seus próprios antecedentes: 1) isomorfismo coercitivo, que deriva de influências políticas e do problema da legitimidade; 2) isomorfismo mimético, que resulta de respostas padronizadas à incerteza; e 3) isomorfismo normativo, associado à profissionalização” (DIMAGGIO; POWELL, 2005, p. 77). O isomorfismo coercitivo consiste nos meios como um ambiente político pode influenciar organizações a adotar características em comum, seja pela força de organizações maiores determinando condições objetivas sobre as menores, seja pela força normativa de valores entre as organizações, ou pela regulação legal da esfera do estado. Por sua vez, o isomorfismo mimético corresponde ao processo de imitação de características de organizações próximas, como meio de enfrentar a incerteza do ambiente. As inovações

A expansão estimulada pelo setor privados resultou, dentre outros fatores, na diversificação do perfil de estudantes. Candidatos mais velhos e de setores sociais em desvantagem econômica, paradoxalmente, endossam os quadros de matrículas nas instituições particulares, enquanto a maioria das taxas cobradas aos estudantes nas instituições públicas permanece bem abaixo do valor de mercado, mas nestas a competição e a seletividade pela entrada são muito mais intensas. A diversificação programática das instituições particulares em relação às públicas existe, mas estaria fortemente relacionada aos temas de interesse popular e a baixos custos de implementação. A dependência das instituições particulares das taxas aplicadas aos estudantes como fonte principal de arrecadação de fundos pode ser um fator limitante para sua diversificação programática. Essa dependência também ajuda a concentrar as instituições nas regiões de maior riqueza, ou pelo menos a restringir a níveis modestos a distribuição regional do ensino superior (TEIXEIRA; AMARAL, 2001, p. 389).

---

podem ocorrer casualmente em tentativas de cópias parcialmente concluídas, sem intenção inicial. Finalmente, os profissionais organizados em categorias de controle sobre monopólio de conhecimentos, práticas e de sua transmissão, conseguem articular pressões ambientais e forçar organizações a adotar estruturas semelhantes. A seleção de pessoal especializado e a formação de hierarquias de *status* atuam no sentido de fornecer um conjunto de valores homogêneos e legítimos para realização desse isomorfismo.

*Mercantilização e Gerencialismo: O Mito da Eficiência no Ensino Superior*

Na consideração da perspectiva de Prates (2010, 2005), encontramos uma crítica à ambiguidade da análise internacional sobre a expansão dos sistemas de ensino superior sob o conceito de diversidade institucional. Esse autor não só apresenta os efeitos perniciosos do fenômeno de diferenciação institucional para a manutenção da desigualdade social, como encontramos na análise de Neave (2000), mas também identifica uma confusão ao considerar a interpretação da participação “mercantil” na expansão. Prates chama de modelo mercantil de gestão, baseado na lógica gerencialista-empresarial, o que Meek (2000) e Teixeira e Amaral (2001) chamam de privatização. Os processos de desregulação estatal e privatização real do sistema não seriam seus meios exclusivos. Alguns países tomaram o rumo do acirramento do uso de administrações do tipo gerencialista *for profit*, permitindo o desenvolvimento de IES estritamente voltada para o lucro, e outros permitiram que essa mesma lógica fosse aplicada a órgãos públicos e ao sistema superior, ainda que os resultados não tivessem a mesma relação com retornos financeiros.

O caso mais ilustrativo de um país que permitiu a organização de seu sistema de ensino superior segundo uma lógica gerencialista seria o da Inglaterra, com a instauração do chamado sistema de quase-mercado, nos anos 1980.

Talvez o melhor exemplo conhecido de uma política governamental destinada a estimular a competição de mercado, alterando as condições básicas dentro das quais as instituições acadêmicas competem é a política do governo de Thatcher eliminando cargos acadêmicos nas universidades do Reino Unido (Williams, 1996). Esse ato não somente introduziu uma maior concorrência no mercado de trabalho acadêmico do Reino Unido, mas também alterou um dos valores subjacentes ao próprio sistema acadêmico (DILL, 1997, p. 174).<sup>33</sup>

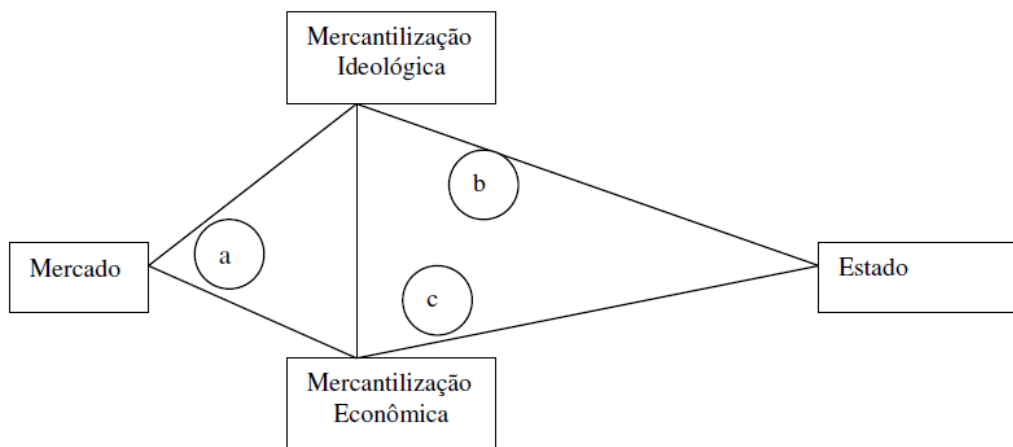
Ainda que todo o processo de administração do sistema de ensino esteja sob orientação do estado, a lógica gerencialista domina praticamente as suas etapas. De modo algum esse processo se encaixa na classificação usual de privatização, e ainda assim ele guarda características muito semelhantes às identificadas pela crítica internacional. Prates propõe, então, uma modificação que qualifica o clássico diagrama de Clark (1983), introduzindo entre as dimensões de estado e mercado as diferentes lógicas de

---

<sup>33</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: *Perhaps the best known example of a government policy designed to stimulate market competition by altering the basic conditions within which academic institutions compete is the Thatcher government's policy eliminating academic tenure in U.K. universities (Williams, 1996). This act not only introduced greater competition into the U.K. academic labor market, but also altered one of the underlying values of the academic system itself* (DILL, 1997, p. 174).

mercantilização econômica e mercantilização ideológica (essa representando a expansão da lógica empresarial-gerencialista, sem necessariamente obter privatização “real”).

**Figura VII: Diagrama de Prates (2005)**



*Fonte: PRATES, 2010, p. 132*

As figuras circulares representariam diferentes sistemas de ensino superior, conforme aceitam o mito racionalizado da administração gerencialista como modo por excelência de administração, e conforme permitem a diferentes agentes implementá-la em seus sistemas de ensino superior (mercado ou estado):

- a: ilustraria os sistemas de ensino superior de países como a Coreia, Japão, Austrália, Brasil, Chile, Colômbia, cujo formato institucional está mais próximo das duas tendências de mercado.
- b: ilustraria o sistema de ensino superior europeu, em geral; a Inglaterra seria o caso mais típico, cujo formato institucional se aproxima mais do gerenciamento empresarial, mas nas mãos do Estado.
- c: ilustraria o sistema de ensino superior americano que, embora, seja majoritariamente controlado pelo Estado (no caso, estados), funciona regulado pelas leis de mercado, desde a cobrança de anuidades até a definição da remuneração do corpo acadêmico. Contudo, o gerenciamento da grande maioria das instituições não segue o modelo gerencial-empresarial que caracteriza a mercantilização ideológica (PRATES, 2010, p. 133).

Esse processo foi independente de uma outra “via” de expansão dos sistemas de ensino superior no mundo, apontada acima como a diferenciação institucional (NEAVE, 2000). Segundo Prates (2010, p. 126), essa se baseou em cursos prifissionais não-convencionais, treinamentos de curta duração, modulação e implantação de sistemas cumulativos de crédito, e ampliação de escolas, institutos e centros de ensino superior voltados mais para o ensino e o treinamento vocacional do que para a formação acadêmica e a produção de pesquisa. É bem verdade que a privatização possa ter

facilitado a diferenciação institucional, mas é necessário compreender a distinção entre eles. Como um dos aspectos centrais, a diferenciação institucional aponta para aquela mudança ambiental que destacamos (TROW, 1986 *apud* PRATES, 2005)<sup>34</sup>, e com consequências sobre a desigualdade social por sinalizar para retornos diferenciados no mercado favoráveis à formação em instituições universitárias tradicionais em relação à formação em instituições não-universitárias sob o contexto da expansão. Essa situação está ilustrada na figura a seguir, em que o retorno da renda de empregos que exigem formação universitária é sistematicamente superior em relação à formação não universitária, embora ambos pertençam à categoria de formação superior.

---

<sup>34</sup> Para rever essa referência, página 18 deste documento.

**Figura VIII: Retornos de Renda de Emprego Relativos ao Nível educacional de pessoas de 25-64 anos em países da (OECD) – 1995 (Nível mais alto de educação secundária = 100).**

TABELA VI. Retornos de renda de emprego relativos ao nível educacional de pessoas de 25-64 anos em países da OECD. (Nível mais alto de educação secundária=100) – 1995\*

	Abaixo da educação secundária	Educação terciária não-universitária	Educação universitária
América do Norte			
Canadá	87	110	156
Estados Unidos	68	119	174
Área do Pacífico			
Austrália	89	111	161
Nova Zelândia	82	106	142
União Européia			
Dinamarca	83	104	193
Finlândia	93	126	187
França	80	128	175
Alemanha	78	111	163
Irlanda (1993)	85	123	183
Itália	77	...	194
Holanda	77	124	162
Portugal	68	...	183
Suécia	89	109	151
Reino Unido	75	132	
Outros Países da OECD			
República Tcheca	66	...	158
Noruega	82	123	149
Suíça	67	145	157
<b>Média dos Países</b>	<b>79</b>	<b>119</b>	<b>162</b>

\*Fonte: World Statistical Outlook on Higher education: 1980-1995. Unesco: 1998.

Fonte: PRATES, 2010, p. 138.

### *O Velho e o Novo Institucionalismo e a Perspectiva da Diferenciação Institucional*

O contexto teórico da crítica de Prates à literatura internacional sobre diversificação nos sistemas de ensino superior, relacionado aos problemas gerados pela diferenciação institucional como sua principal via de expansão, consideram a dimensão institucional das organizações conforme a interpretação de Selznick (1971). A literatura sobre diversificação recupera a perspectiva do neo-institucionalismo nas versões de Meyer & Rowan (1977) e DiMaggio & Powell (2005) ao argumentar que ideologias neoliberais “totalizadoras” estão formatando o contexto institucional dos sistemas de ensino superior, através de mitos institucionalizados, e convertendo as relações do tipo tradicional em relações do tipo mercantil. A crítica de Teixeira e Amaral (2001) chega a

considerar o isomorfismo institucional como um problema para o sistema de ensino. Mas justamente porque a versão neo-institucional enfatiza demasiadamente a dimensão durkheimiana estrutural de imperativos culturais, e a corrente de diversificação institucional se alia a ela, as considerações de Prates adquirem relevância porque resgatam a dimensão interacionista da versão antiga do institucionalismo, explicando um fenômeno que os primeiros não conseguem abordar devidamente. Apresentaremos o contexto teórico dessa crítica a seguir.

Em artigo de 1996, Selznick reafirma suas contribuições ao “velho”, e considera as versões do “novo” institucionalismo acima discutidas para avaliar a pertinência da distinção, procurando na nova versão conceitos que se possam considerar genuinamente novos. Após considerar os conceitos de instituição e institucionalização; legitimidade, sensibilidade ao ambiente e constrangimento cultural; respostas a incertezas através da imitação; mitos racionalizados e procedimentos cerimoniais, “cognição estruturada”, e incoerência das organizações, em termos de estrutura formal e prática cotidiana, Selznick (1996, p. 273-275) considera que apenas um desses teria um aspecto substancialmente diferente: as considerações sobre legitimidade, sensibilidade ao ambiente e constrangimento cultural. Sua perspectiva prevê uma dinâmica interna, endógena, responsável por boa parte desse processo. Desse modo o autor se considera tributário de um “individualismo metodológico”, cujo comportamento de resolução de problemas é orientado por múltiplos contextos de racionalidade limitada por constrangimentos cognitivos, emocionais e sociais. Graças ao modo peculiar de ênfase desse aspecto no novo institucionalismo, a mesma consideração à dimensão individual na interação não ocorreria.

Mais convincentemente “novo” é a reconceituação de estrutura formal como “grosseiramente” (“*thickly*”) institucionalizada. Nesse sentido, a estrutura oficial é criada dentro de um quadro recebido e construído de cultura e coerção. Além disso, não é meramente suplementado (como eu já algumas vezes coloquei) por práticas, atitudes, relações e compromissos mais informais e espontâneos. Ao invés, a estrutura formal deve ela mesma ser vista como um produto adaptativo, responsiva a influências ambientais, incluindo definições culturais de propriedade e legitimidade (SELZNICK, 1996, p. 274).<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: *More convincingly “new” is the reconception of formal structure as “thickly” institutionalized. On this understanding, the official design is created within a received and constructed framework of culture and constraint. Therefore it is not merely supplemented (as I have sometimes put it) by more informal and spontaneous practices, attitudes, relationships, and commitments. Rather, the formal structure must itself be seen as an adaptive product, responsive to environmental influences, including cultural definitions of propriety and legitimacy* (SELZNICK, 1996, p. 274).



Uma das críticas mais poderosas de Selznick ao novo institucionalismo concerne à parcialidade perniciosa desse esquema analítico. Em lugar dessa parcialidade expressar ganhos em parcimônia ou qualidade teórica, pelo contrário, existe uma perda de foco sobre o efeito independente da interação interna à organização e suas propriedades *sui generis*. Com isso, a análise perde a vitalidade e coerência dos fenômenos institucionais, presentes numa tradição de pensamento antiga e profícua, que Selznick identifica bem, e que segundo ele não deveria ser negligenciada devido ao contexto específico da análise organizacional contemporânea em sua relação com políticas públicas de grande relevância para coletividades.

Essas falhas lógicas e metodológicas não são inocentes. Elas encorajam uma preocupação não desejável com polaridades e polêmicas. Interferem com uma abordagem estável (*steady*), orientada aos problemas para o avanço da nossa compreensão. Acho isso problemático, especialmente quando contraste a promessa da teoria organizacional no presente estado de conhecimento a respeito de como implementar políticas sociais. Embora nós tenhamos aprendido bastante sobre efeitos não intencionais – a chamada lei das consequências não esperadas da ação – eu não suponho estarmos prontos para abandonar a procura por sistemas de cooperação mais efetivos e humanos, incluindo melhores maneira de delegar responsabilidade e garantir *accountability*. A “velha” teoria institucional, incluindo economia institucional de John R. Commons e sua geração, estava profundamente interessada na vitalidade e coerência das instituições. Para ser verdadeiramente bem sucedido, o “novo” institucionalismo precisa achar seu lugar dentro dessa tradição (SELZNICK, 1996, p. 276).<sup>36</sup>

Se esse autor não identifica grandes diferenças entre a sua própria abordagem e a posterior a respeito do conceito de instituição, Prates (2000) demonstra divisões teóricas substantivas em uma ampla gama de tradições sociológicas de pensamento sobre esse tema. Em comum, todas consideram as ideias de valores e normas sociais estáveis como inibidoras das alternativas de escolha e de ação, ou como orientação e padrão comportamental adequados a interações sociais específicas. Mas cada uma das quatro grandes vertentes incorpora ao seu conceito de instituição pressupostos significativos sobre ordem e mudança social, conforme o consenso sobre sua originalidade que se lhes aplica na literatura sociológica dominante:

---

<sup>36</sup> Tradução nossa do seguinte trecho: *These logical and methodological failings are not innocent. They encourage an undesirable preoccupation with polarities and polemics. They interfere with a steady, problem-centered approach to the advancement of our understanding. I find this troubling, especially when I contrast the promise of organization theory with the present state of knowledge regarding how to implement social policy. Although we have learned a great deal about unintended effects – the so-called law of unintended consequences – I do not suppose we are ready to abandon the quest for more effective and humane cooperative systems, including better ways of delegating responsibility and insuring accountability. The “old” institutional theory, including the institutional economics of John R. Commons and his generation, was deeply interested in the vitality and coherence of institutions. To be truly successful, the “new” institutionalism must find its place within that tradition* (SELZNICK, 1996, p. 276).

A ideia central do conceito sugere dois aspectos importantes. Primeiro, é o de que instituições reduzem a incerteza no contexto da interação social e, o segundo, aponta para o caráter legítimo, para a sociedade maior, do sistema de valores e normas que constituem a instituição. Do ponto de vista teórico, há quatro grandes vertentes sociológicas que tratam distintamente o conceito de instituição. A primeira, e a mais convencional, vem de Durkheim e, posteriormente modificada por Parsons, que define instituição como valores internalizados que geram predisposições comportamentais adequados ao ambiente de interação. A segunda vertente, inspirada na tradição pragmatista de W. James e G. H. Mead, conhecida, hoje, como Intencionismo Simbólico, define instituições como sistemas de valores e normas que moldam os contextos emergentes de interação ou “encontros” sociais. A terceira vertente, inspirada na tradição fenomenológica de A. Schutz, define instituição social como realidade “take-for-granted” nos contextos da vida cotidiana dos atores sociais. Finalmente, a última vertente, a da “escolha racional”, inspirada na tradição utilitarista da economia neoclássica, define instituição como sistema de normas que reduz os custos da transação interpessoal, produzidos pela sequência temporal do intercâmbio social entre os indivíduos. Embora, como já foi dito acima, estas vertentes teóricas tenham em comum a idéia de que instituições sociais estabilizam os contextos de interação social, via redução de incertezas ambientais, faz-se uma grande diferença analítica tratar o fenômeno social em uma ou outra perspectiva. De maneira geral, os conceitos de instituição expressam a concepção, de cada tradição teórica, sobre ordem e mudança social. A título de ilustração (...), os conceitos acima referidos podem ser agrupados no contínuo que vai de concepções que enfatizam a determinação de fatores ambientais estruturais – os modelos durkheimiano e parsoniano – àquelas que enfatizam as dimensões subjetivas como racionalidade e interpretação no tratamento da questão da ordem e mudança social – os modelos interacionista e o da escolha racional (PRATES, 2000, p. 91-92).

Considerando esse contínuo ilustrativo idealmente construído por Prates, com as devidas reservas que o próprio autor lhe atribui<sup>37</sup>, o novo institucionalismo de DiMaggio e Powell (2005) se apresenta muito mais próximo do pólo estrutural-normativo de Durkheim. Os conceitos de campo organizacional e isomorfismo institucional esboçam essa relação, na medida em que, como apresentamos acima, fazem desaparecer a dinâmica interna da organização, substituindo-a por um conformismo exacerbado ao ambiente cultural. Mesmo Meyer e Rowan (1977), que mantêm um foco de análise sobre a desarticulação entre atividade cotidiana real e comportamentos cerimoniais / rituais legítimos no plano da estrutura formal – o que afasta esses autores um pouco do pólo teórico durkheimiano quando comparados a DiMaggio e Powell –, demonstram alta dependência do elemento normativo para a explicação da ação organizacional, sem problematizar a origem dos fundamentos e valores legítimos. Daí Selznick (1996, p. 274) acentuar sua vinculação com o individualismo metodológico.

---

<sup>37</sup> Em nota de rodapé (nº 5), o mesmo autor acrescenta: “*Torna-se problemático classificar a Etnometodologia ao longo deste contínuo, porque nessa perspectiva a ação social é vista como estratégia dos atores para sustentação da ordem da vida cotidiana. Entretanto, ao mesmo tempo, esse comportamento estratégico dos atores sociais é visto como determinado pela realidade “take-for-granted” e pelos códigos de linguagem que possibilitam a “criação” desta ordem contextual a posteriori*”.

Um dos pontos mais distintivos da abordagem de Selznick em relação a todas as demais teorias até aqui apresentadas diz respeito à atuação política da organização em nome de sua própria identidade no interior de uma comunidade ampla. Essa dimensão da teoria de Selznick está mais próxima da microsociologia de Durkheim, sobre a solidariedade engendrada genuinamente nas relações sociais, vista na discussão de Collins sobre os fundamentos não-rationais da racionalidade (COLLINS, 1982), e que dá à organização uma nova dinâmica. Esse aspecto é salientado por Prates (2000, p. 103), e sua visão é tributária da crítica de Selznick (1996) no sentido de que a negação dessa dimensão constitui um empobrecimento teórico para o novo institucionalismo:

Selznick enfatiza a metáfora do ator organizacional que, como atores individuais, possuem um “caráter” distintivo e uma identidade própria capazes de desenvolverem ações estratégicas no seu ambiente. A atribuição de um *status* político às intuições organizacionais permite vê-las como focos estratégicos de articulação de identidades e interesses nas sociedades modernas. Elas participam do jogo de poder que determinam os arranjos institucionais da política e, conseqüentemente, da definição de quem se qualifica como participante “legítimo” das decisões políticas. Essa imagem, embora não seja desqualificada pelo novo institucionalismo, não é central neste modelo. No caso da abordagem que enfatiza as dimensões comportamentais dos atores individuais, sua concepção de sistemas de ordens sustentados cerimonialmente, desloca o foco de interesse do ator organizacional para os micro-atores que articulam interesses e identidades dentro e fora das organizações. No caso da abordagem macro-sociológica, o próprio conceito de identidade organizacional é substituído pelo de mimetismo ambiental (PRATES, 2000, p. 104).

Essa breve revisão nos auxilia a entender melhor o contexto teórico da crítica de Prates à literatura internacional sobre diversificação nos sistemas de ensino superior, e os problemas gerados pela diferenciação institucional como sua principal via de expansão. O problema dessas críticas vai no mesmo sentido em que o novo institucionalismo: a rejeição da dimensão interacionista de Selznick (1971) da institucionalização das organizações.

Como vimos acima, na perspectiva de Meek (2000), a ênfase nos imperativos neoliberais de reorientação da agenda pública tem um efeito semelhante ao elemento macrosociológico da perspectiva neo-institucionalista: um *mito institucionalizado*, gerado em um ambiente externo às organizações e coercitivo sobre a ação destas. A possível atividade de *decoupling* (conformidade cerimonial em suas estruturas formais desacoplada das atividades cotidianas necessárias) não é contemplada junto a sua discussão. Teixeira e Amaral (2001) identificam que as IES do contexto de expansão das últimas décadas implementam um *isomorfismo institucional*. Mas justamente por não abordarem o problema da dissociação entre sua estrutura formal e as práticas

cotidianas reais na organização não conseguem identificar a exata causa do *isomorfism fail*: a incapacidade de realizar uma cópia estrutural das IES tradicionais a baixos custos, dada uma necessidade de altos dispêndios para a conservação do ambiente institucional, com seus compromissos e valores na busca da excelência científica e na realização de suas atividades, como uma infraestrutura para pesquisa básica, mão-de-obra especializada e de alto nível, bem como autonomia administrativa para as organizações, ainda que seus membros com poder decisório tenham reduzida eficiência no gerenciamento de seus recursos.

Prates (2005) recupera essa dimensão, ao reconhecer que, de acordo com Trow (1986), a mudança no ambiente institucional das IES não-universitárias no contexto da expansão internacional dos sistemas de ensino superior é um aspecto relevante, e que tem efeitos nos resultados dessas organizações, talvez a ponto de gerar parte dos diferenciais de desigualdade de renda. Em parte devida à abertura para um público de origens sócio-culturais desprivilegiadas e em parte devida à orientação para o lucro da administração das IES particulares, a mudança em seu ambiente acadêmico tem impactos sobre os resultados dessas organizações graças ao elemento de interação humana que compõe a finalidade de sua produção: a transmissão de conhecimento.

Como matéria-prima, os estudantes são passíveis da mais alta ambiguidade, isso quanto maior é a variação de seu *background* social. Os professores constituem a principal tecnologia dessas organizações, e suas características pessoais e condições de trabalho estão intimamente relacionados com os problemas do poder de perito, do cultivo da autonomia acadêmica e da realização de atividade científica de excelência. Logo, o sucesso da organização depende do ambiente intelectual que se pode gerar para a transmissão de conhecimento. Como argumenta Prates (2005), a ênfase na “produtividade” dos professores considerando os lucros da organização entram em conflito com esses valores, e o resultado seria a desconstrução do ambiente tradicional. É de se esperar que existam informações que nos indiquem a existência desse cenário.

Seguindo essa orientação de pesquisa, o presente trabalho procura por indícios da diferenciação funcional nas IES do Brasil, com base nos resultados da tese de Prates (2005). O ambiente institucional das IES particulares é nosso principal foco de análise. Buscamos nos capítulos a seguir, diversos indícios da plausibilidade dessa tese, com especial ênfase em dois momentos: considerando um contexto geral, tratamos de

diferenças no perfil sócio-econômico e cultural das IES federais e particulares no Brasil; considerando o contexto específico das IES particulares, tratamos de diferenças na produção acadêmica de professores da rede privada de ensino na cidade de Belo Horizonte.

## **CAPÍTULO II – CONTEXTO DA FORMAÇÃO E EXPANSÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

O quadro analítico fornecido no capítulo anterior permite lançar uma perspectiva crítica sobre o sistema de ensino superior brasileiro. Nesse capítulo, abordamos a constituição histórica de nosso sistema de ensino superior. Apresentaremos sua expansão numérica, especialmente a partir da década de 1990, e também o que seriam os dilemas institucionais enfrentados pelo modelo de expansão adotado. A maior parte de nosso esforço é dedicada a identificar indícios da plausibilidade da tese de diferenciação funcional para o caso do Brasil. Em um ensaio estatístico com dados do ENADE 2004, identificamos fracos, mas substantivos indícios favoráveis à tese de diferenciação funcional das IES no Brasil segundo as dependências administrativas federal e particular quando consideramos aspectos sócio-culturais dos estudantes concluintes e ingressantes nessas instituições.

### *Desenvolvimento Institucional do Sistema de Ensino Superior Brasileiro*

O ensino superior nacional tem uma história breve em comparação à dos demais países da América Latina. Enquanto nesta a instalação das primeiras universidades data do século XVI (Universidade de Santo Domingo, em 1538; Universidade de São Marcos, em 1551; Universidade Real Pontifícia, em 1553), o Brasil somente conheceu suas primeiras escolas de ensino superior a partir da chegada da família real, em 1808.

Nos próximos cem anos o desenvolvimento do sistema de ensino superior do Brasil adquiriu a face do modelo napoleônico, através da criação de escolas profissionais isoladas. As precursoras foram as escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro (1808), a escola de engenharia da Academia Militar do Rio de Janeiro (1810), e as escolas de direito de Olinda e São Paulo (1827). A primeira instituição de ensino superior oficialmente reconhecida aos moldes de uma universidade foi a Universidade do Brasil (outrora Universidade do Rio de Janeiro), formalmente criada em 1920 (CUNHA, 1988; SCHWARTZMAN, 1996 *apud* PRATES, 2005, p. 41). Durante esse período da história do Brasil, o sistema de ensino superior público desenvolveu-se semelhantemente ao sistema privado, predominantemente de caráter confessional. Trata-se de um aspecto distintivo quando comparado, durante o mesmo período, à predominância do ensino público como tendência geral dos sistemas ensino superior na

América Espanhola.<sup>38</sup> Esse traço seria determinante para a permanência de uma tradição conservadora no sistema de ensino do Brasil, perfil da nobreza européia do período medieval associada à Igreja, em oposição à feição laica e centralizadora que se desenvolveu na América Espanhola, típico do modelo napoleônico de ensino.

Podemos considerar o período por volta da Primeira República na história brasileira como um contexto marcado por uma série de influências de caráter transformador, não só no sistema político e social, mas especificamente no ensino superior. O “espírito” liberal e descentralizador do manifesto republicano de 1870 se traduziu em “formalismo” e “juridiscismo” expressos na Constituição de 1891, e na reforma “Leôncio de Carvalho” decretada a 19 de abril de 1879. O resultado social desse cenário é assim descrito por Prates (2005, p. 44) citando Azevedo (1971):

A descentralização política e o fortalecimento das elites regionais sublinharam, ainda mais, a ênfase na educação superior como elemento essencial de formação das elites tradicionais que buscavam nas profissões liberais o *status* e a linguagem decorativa que marcaram a cultura estamental da classe dirigente do Império. Nos primeiros vinte anos da República, foram criadas quatorze instituições de ensino superior no País. Dessas, oito eram faculdades livres de Direito, três eram escolas de Engenharia, uma de Agricultura, uma de Medicina Veterinária e outra de Química (AZEVEDO, 1971, p. 630).

Até a década de 1920, a atividade científica no Brasil era conduzida sob a perspectiva do desenvolvimento de áreas estratégicas segundo o governo republicano. Exemplo disso era a escola de Manguinhos, outrora Instituto de Patologia Experimental, sob o nome de Oswaldo Cruz, cuja função original era a preparação de soros antipestosos e combate à peste bubônica. Nem sua criação nem seu reconhecimento institucional internacional foram obtidos por um esforço deliberado de desenvolvimento da atividade científica no Brasil, nem os frutos de sua atividade tiveram impacto sob o sistema de ensino superior, no sentido de desenvolver a busca da observação e experimentação como finalidade das instituições de ensino.

As transformações subsequentes que vieram a mudar novamente o perfil do sistema de ensino podem ser ilustradas pela agitação política e ideológica do período da Semana da Arte Moderna. Assim como houve uma abertura da intelectualidade brasileira para compreender e transformar as influências do contexto europeu de arte e cultura em

---

<sup>38</sup> Curiosamente, nos anos 2000, apenas Brasil, Indonésia, Filipinas, Coreia e Japão apresentam predominância do ensino privado sobre o público. A tendência para os países da OCDE seria de cerca de 70% das matrículas no sistema público de ensino (NUNES, 2003 *apud* VARGAS, 2008, p. 33, nota 23).

expressões genuínas do Brasil, houve um esforço da intelectualidade acadêmica e governamental dirigente em estabelecer contatos com as perspectivas da cultura educacional gestada nas idéias pedagógicas dos Estados Unidos e da Europa a fim de reestruturar o sistema de ensino nacional. Essa abertura resultou no Movimento da Escola Nova, ligado aos nomes de Anísio Teixeira, Francisco Campos, dentre outros. A transformação do clima intelectual nesse período encontrou a partir da Revolução de 1930 um ambiente político reformulador do cenário institucional de todo o sistema educacional brasileiro.

No entanto, a Reforma Francisco Campos atingiu diretamente os sistemas de ensino primário, normal e profissional, deixando quase inalterados os sistemas secundário e superior. O conjunto de decretos n. 19.850, n. 19.851 e n. 19.852, promulgados em 1931, sintetizavam ao mesmo tempo o início do modelo universitário no país e uma ênfase de controle do estado sob o sistema de ensino superior. O decreto de 19.851 assinalava que o “ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados”, (...) “deverá congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, Faculdade de Educação, Ciências e Letras” (VARGAS, 2008, p. 26).

O grau de burocratização aumentou exponencialmente com a regulamentação do ensino superior advinda dessa reforma, sufocando o ímpeto de autonomia universitária gerado nas discussões do Movimento Escola Nova, na Associação Brasileira de Educação e na Academia de Ciências. Os dispositivos legais ainda possibilitaram a expansão do sistema de ensino nos três níveis (primário, secundário, e superior) a partir de 1930. Pela via do sistema privado, de qualidade considerada duvidosa em vista do caráter isolado das instituições, houve especialmente a transformação de escolas secundárias em faculdades de filosofia (AZEVEDO, 1971, p. 699 *apud* PRATES, 2005, p. 51). Até esse período, a configuração do ensino superior acentuava seus traços semelhantes ao modelo francês: controle forte do estado, perfil vocacional e atomizado de instituições de ensino, atendendo a um público de elite.

A década de 1930 foi marcada por fortes batalhas institucionais para a criação e manutenção da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Embora a proposta dessas instituições fossem no



sentido de gerar um ambiente cultural e intelectual mais autônomo, livres das amarras regulatórias do governo naquele período, as resistências foram muitas. Apenas a Universidade de São Paulo logrou sucesso no intento. Sua unidade fundamental era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, agrupando todas as cadeiras científicas. Os modelos profissionais ganharam espaço, mas o modo descentralizado das especialidades permitiu a acomodação de interesses e objetivos muito diversos. Esse modelo visava à formação de uma elite cultural independente das intenções do governo. A instituição viria a se tornar mais sofisticada do ensino superior no país por muitas décadas (SCHWARTZMAN, 1979 *apud* PRATES, 2005. p. 54).

A criação da Universidade de Brasília, em 1961, marca uma frustração para toda a efervescência política de debates sob a necessidade de mudanças no quadro institucional do ensino superior brasileiro, uma vez que o projeto de uma universidade aos moldes da USP foi interrompido pela ação controladora dos militares. Houve uma substantiva expansão do sistema de ensino de graduação, e crescia o consenso em torno da necessidade de democratização do acesso ao ensino superior. Em 1964, a Universidade Federal de Minas Gerais é criada sob o modelo da UnB, sem alcançar resultados significativos. No entanto, o modelo de centralidade dos institutos de pesquisa e dos departamentos de ensino e pesquisa na organização da UnB, ainda que mantivessem a cátedra, foram conquistas relevantes para a Reforma de 1968 (PRATES, 2005. p. 61). Somente a Lei n. 5.540, de 11/11/1968 foi capaz de gerar um projeto institucinal de reforma universitária com sucesso.

Os objetivos dessa lei colocaram em pauta a formação de um quadro de pessoal altamente qualificado e conectaram o desenvolvimento do país ao incentivo direto às atividades de pesquisa. A percepção do governo militar de que a modernização estava associada ao sistema universitário de pesquisa (orientada sobretudo pela corrida de desenvolvimento da Guerra Fria), combinada com o período do milagre econômico, e a uma certa maturidade dos ideais de desenvolvimento científico resultaram em uma forte ênfase no desenvolvimento da pós-graduação, que entre 1969 e 1981 aumentou mais de 8 vezes o número de cursos, e quase trinta vezes o número de matriculados (GRACELLI & CASTRO, 1985 *apud* PRATES, 2005. p. 64).

Esse período é marcado por conturbações institucionais, principalmente no que se refere ao confronto entre duas elites nacionais em disputa pelo domínio dos rumos gerais da

crescente pós-graduação do país. Os diagnósticos e projetos dos Planos de Pós-Graduação I, II, e III (MEC, 1975; CAPES, 1982, 1986, respectivamente) foram marcados por discussões que opunham os interesses da elite acadêmica da CAPES à estratégia da burocracia governamental de abduzir o sistema de ensino através de regulações burocráticas. No primeiro plano, o Ministério da Educação manifestou interesse em reduzir a dependência do financiamento externo da pós-graduação e aumentar sua vinculação a uma gestão global do sistema de ensino brasileiro. No segundo plano, de autoria da CAPES, houve um reforço do modelo de financiamento independente e múltiplo dos programas de mestrado e doutorado nas universidades públicas, determinando claramente a pesquisa como objetivo fundamental da pós-graduação. A preocupação com a versão *lato sensu* de pós-graduação aparece sob o formato de uma política de continuidade da diferenciação de perfis que as IES brasileiras já esboçavam.

O III Plano de Pós-Graduação, 1986-1989, tentou equilibrar as ênfases dos planos anteriores: colocou no mesmo patamar de importância a pesquisa básica e aplicada, tentou reavaliar o papel do ensino profissional e procurou minimizar os efeitos centrífugos do modelo externo e diversificado de financiamento dos programas, sugerindo que esses financiamentos deveriam integrar os orçamentos das universidades de forma que estas tivessem algum controle sobre o seu uso sem, no entanto, desestimular o modelo de financiamento externo (PRATES, 2005. p. 68).

A essa altura, o sistema federal de ensino já havia conquistado também a divisão departamental por disciplinas, substituindo a cátedra. Implantou-se o sistema de créditos, o modelo colegiado de decisões administrativas, o sistema de ciclo básico, o regime de tempo integral e dedicação exclusiva se estendeu à maioria dos membros do corpo docente. A representação estudantil foi regulamentada, e o sistema de admissão dos estudantes passou a ser o vestibular. Esse conjunto de características colocava o Brasil em um sistema muito semelhante ao modelo híbrido norte-americano, no caso das IES federais.

#### *A Expansão e os Dilemas do Sistema de Ensino Superior Brasileiro*

A evolução nos números do sistema de ensino superior brasileiro acompanha as tendências internacionais: verifica-se uma expansão consistente e acelerada na oferta de vagas, no número de ingressos e concluintes, e na taxa líquida de matrículas nas últimas décadas. Conforme nos mostra a tabela abaixo, no período compreendido entre 1996 e 2006, a taxa líquida de matrículas pouco mais que dobrou; o número de ingressantes e

concluintes foi quase 3 vezes maior; e o número de vagas no sistema aumentou pouco mais que 4 vezes.

**Tabela III: Evolução no Número de Vagas, Ingressos, Concluintes e Taxa Líquida\* de Matrículas no Primeiro Semestre – Brasil**

	<b>1991</b>	<b>1996</b>	<b>2000</b>	<b>2006</b>	<b>2006/1996</b>
<i>Número de Vagas</i>	516.663	634.236	1.216.287	2.629.598	<b>4.15</b>
<i>Número de Ingressos</i>	426.558	510.377	897.557	1.448.509	<b>2.84</b>
<i>Número de Concluintes</i>	236.410	260.224	352.305	736.829	<b>2.83</b>
<i>Taxa Líquida de Matrícula</i>	11.54%	12.97%	16.69%	26.56%	<b>2.05</b>

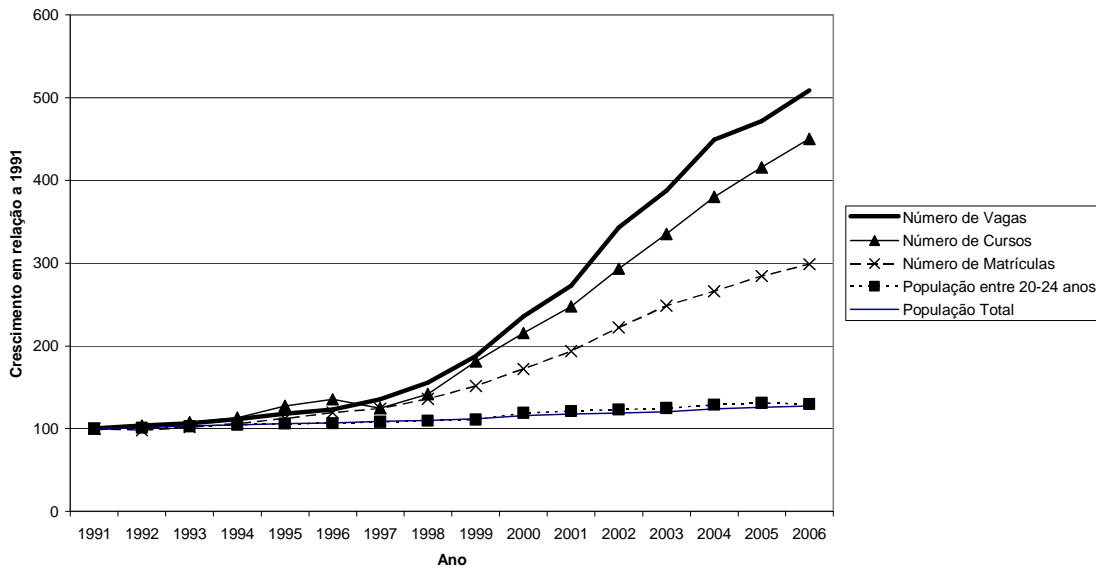
\*Denominador: População estimada para o ano na faixa etária de 20 a 24 anos.

Fonte: IBGE: Censo da Educação Superior, MEC/INEP/DEED; Censo Demográfico 1991 e 2000; Contagem Populacional 1996 e Estimativas Demográficas. Elaboração do Autor.

A expansão das vagas no sistema de ensino superior brasileiro não é um mero resultado necessidades geradas pelas pressões de crescimento demográfico. Quando observamos a ampliação do sistema de ensino em relação ao aumento populacional, constatamos que o número de vagas, matrículas e cursos cresce muito acima do tamanho total da população, e mesmo acima do crescimento da população mais jovem (20-24 anos). Entre 1991 e 1999 o número de vagas e cursos dobrou; o mesmo ocorre para o número de matrículas no primeiro semestre em 2001. Até 2006 o número de vagas havia aumentado 6 vezes em relação a 1991, o número de cursos era quase 4,5 vezes maior, e o número de matrículas 3 vezes maior. Em todo o intervalo, o aumento da população total foi da ordem de 0.27 vezes, e o da população jovem, 0.3 vezes a quantidade observada em 1991.

**Gráfico I: Crescimento Comparado entre População Total, População de 20 a 24 anos, Número de Vagas, de Matrículas e de Cursos entre 1991 e 2006 (Ano Base: 1991 = 100)\***

Crescimento Comparado entre População Total, de 20 a 24 anos, Número de Vagas, de Matrículas, e de Cursos entre 1991 e 2006 (Ano Base: 1991 = 100)\*



Fonte: IBGE: Censo da Educação Superior, MEC/INEP/DEED; Censo Demográfico 1991 e 2000; Contagem Populacional 1996 e Estimativas Demográficas. Trabalhada pelo Autor

Esses registros devem ser lidos com cuidado: embora o crescimento do sistema tenha sido substantivo, não podemos esquecer que os alunos matriculados no ensino superior representam apenas 3% das matrículas de todos os níveis do ensino formal (OECD, 2010, p. 196-198). Em outras palavras, é preciso considerar que nosso sistema superior tem fortes traços elitistas, e que embora a pressão demográfica não seja a dimensão mais relevante para explicar sua expansão, existem grandes barreiras de acesso ao ensino superior, fato que gera uma enorme “demanda contida” por esse nível de ensino. Em 1999, o Censo Escolar da Educação Básica registrava 1.535.943 concluintes do ensino médio, 48,18% deles com idade até 19 anos. Em 2009, 1.797.434 estudantes concluíram esse nível de ensino, dos quais 85% na faixa etária até 19 anos.<sup>39</sup>

\* Para esse indicador, utilizamos os registros do ano de 1991 como referência para o tamanho dos demais anos. Todos os registros partem de um marco inicial padronizado no valor 100, correspondente ao total de 1991. Desse modo, os registros dos demais anos aparecem em função desse valor, tal que “300” representa um número 3 vezes maior em um determinado ano quando comparado ao mesmo registro no ano de 1991.

<sup>39</sup> Repetência e evasão no ensino médio deprimem o potencial da demanda pela educação superior, e afetam as taxas líquidas de matrícula através da geração de defasagem entre idade completa e série correspondente que o indivíduo experimenta. Em 2005, cerca de 40% dos matriculados no ensino superior teriam mais de 24 anos e cerca de 2/3 dos estudantes de 18 a 24 anos frequentavam a educação básica (CORBUCCI, 2007, p. 15). O mesmo autor nos informa que o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, determina como meta para essa taxa o marco de 30% até 2011. Ao ritmo anual médio apresentado no período de 1990 a 2008, chegaríamos à taxa de

A literatura concorda que o desempenho do Brasil nesse quesito é insatisfatório, sobretudo porque está abaixo das mesmas taxas de países na América Latina (CORBUCCI, 2007, p. 12), cerca de menos da metade dos da Argentina e Chile (SCHWARTZMAN, 1990a, 1990b, 1993, 2001 *apud* BARROS & BOAVENTURA, 2005, p. 45). O potencial de universalização da educação superior seria de 3,4 milhões de estudantes, 40% dos egressos do ensino médio, conforme nos informam Barros & Boaventura (2005, p. 45), mas isso estaria atrelado a uma melhora no poder de consumo da população, uma vez que boa parte no crescimento da demanda vem da chamada classe C, cuja renda mensal média estaria em torno de R\$844,00 e sua capacidade de absorção de mensalidades estaria a no máximo R\$211,00 (valores para a moeda Real de 2005).

O traço mais marcante da expansão do sistema de ensino superior no Brasil foi a ampliação da oferta predominantemente através de IES particulares. Segundo os dados do Ministério da Educação, em 1980, das 882 IES no Brasil, 682 (77.3%) delas pertenciam à categoria administrativa particular. Em 2008, apenas 10.5% das IES pertenciam à categoria pública. O sistema federal, que representava 6.35% do total das instituições em 1980, passou a representar apenas 4.13% em 2008.

---

40.27%. No entanto, o crescimento tende a encontrar um “efeito de teto”, não linear em sua progressão; o que significa que dificilmente será essa a taxa verificada. O que nos parece estranho é o fato de que essa meta pode representar uma espécie de “proporção desejável” de retorno da população mais velha ao sistema de ensino superior. Considerando que as gerações mais antigas foram as principais prejudicadas com os constrangimentos da oferta no passado, uma flutuação mais ampla nessa proporção seria razoável na medida em que representasse o retorno desse grupo ao sistema de ensino.

**Tabela IV: Evolução do Número de Instituições com Graduação Presencial por Categoria Administrativa - Brasil 1980-2008**

Ano	Total	Públicas			Particulares			
		Públicas	% Públicas	Federal	Estadual	Municipal	Particulares	% Particulares
1980	882	200	22.68%	56	53	91	682	77.32%
1986	855	263	30.76%	53	90	120	592	69.24%
1990	918	222	24.18%	55	83	84	696	75.82%
1996	922	211	22.89%	57	74	80	711	77.11%
2002	1637	195	11.91%	73	65	57	1442	88.09%
2008	2252	236	10.48%	93	82	61	2016	89.52%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Elaboração do autor.

O sistema particular também domina a maior parte da oferta de cursos. Em 1985, de um total de 3.923 cursos de graduação presencial, 2.138 (54.5%) encontravam-se em IES particulares e 989 (25.5%) em IES federais; em 1995, a proporção de oferta nas particulares sobe para 55.5% (3.470 dos 6.252 cursos ofertados) e a proporção das federais praticamente não se altera; em 2005, 69.66% (14.216 dos 20.407 cursos ofertados) correspondiam às IES particulares, enquanto que a proporção das federais se reduziu para 12%; e finalmente, em 2008, 76.6% (17.947 dos 24.719 cursos ofertados) eram de instituições particulares, subindo as federais para 13.09%. A distribuição de cursos comparada à distribuição de instituições permite notar que a primeira proporção, nas IES federais, é bem superior à segunda, indicando um modelo com maior diversidade programática por unidade ou organização. A evolução na quantidade de matrículas é da mesma magnitude: o sistema particular abrange atualmente cerca de 75% das matrículas do ensino superior brasileiro.

**Tabela V: Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa e Participação do Sistema Privado no Total – Brasil 1980-2008**

Ano	Total	Pública	Privada	
			Absoluto	Relativo
1980	1.377.286	492.232	885.054	64.26%
1985	1.367.609	556.680	810.929	59.30%
1990	1.540.080	578.625	961.455	62.43%
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	60.19%
2000	2.694.245	887.026	1.807.219	67.08%
2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967	73.23%
2008	5.080.056	1.273.965	3.806.091	74.92%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Elaboração do Autor.

Prates (2005) identifica um conjunto de dilemas institucionais inerentes aos modos dessa expansão. Em seu diagnóstico, três seriam os dilemas básicos do sistema de ensino superior do país. Contrariando as tendências registradas em estudos internacionais,

1) a estimação de um modelo de Regressão de Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para os anos de 1973, 1982, 1988 e 1996 indica que o hiato de *status* sócio-ocupacional de destino tende a aumentar para os titulados com alto *status* sócio-ocupacional de origem em comparação com os de baixo *status* sócio-ocupacional de origem (ou seja, a mobilidade em termos de *status* final proporcionada pela titulação acadêmica é maior para os formados de origem social mais vantajosa);

2) permanece a opção pela via de *diferenciação institucional* do sistema de ensino superior (ampliação do acesso através da estratificação do sistema superior em universidades tradicionais *versus* instituições vocacionais, cursos tecnológicos de curta e média duração), mas a democratização do acesso é estrangida pela predominância de instituições privadas na diversificação e ampliação do acesso. Por fim, o terceiro dilema diz respeito ao

3) modelo de gestão organizacional das IES no Brasil. Nas universidades públicas, elites conservadoras impedem uma integração salutar entre universidade / mercado. Um “estamento elitista” bloqueia contatos desejáveis de produção comum entre demandas da esfera civil leiga e ofertas de especialidades universitárias. Nas universidades privadas, o modelo empresarial de organização impede o desenvolvimento dos aspectos acadêmicos de produção. Redução de custos e controle de “produtividade” dos professores orientam o empreendimento da educação superior.

De acordo com nossa discussão teórica apresentada no capítulo anterior, parte dos dilemas de diferenciação de nosso sistema de ensino superior atingem a face institucional: a mudança na orientação dos objetivos organizacionais e do público pode ter efeitos sobre o ambiente acadêmico de produção, sobre o clima institucional, e consequentemente sobre os resultados organizacionais.

Esse perfil de análise interacionista foi usado em Prates (1986), que ilustra diferentes estratégias de ação organizacional para administrar os conflitos gerados pelas demandas do ambiente, e as consequências dessas estratégias para os participantes dessas organizações e para o comprometimento destes com a identidade institucional. Institutos de pesquisa (públicos) são apresentados constantemente à lógica de mercado: pressões por realização de atividades e tarefas rotineiras que oferecem retorno financeiro imediato, mas reduzem a capacidade e os recursos organizacionais empenhados na atividade de pesquisa *strito sensu*. Se a ação organizacional está mais voltada para o mercado (estilo “oportunístico”, na denominação do autor), a consequência é uma baixa capacidade institucional de manter os objetivos fundamentais: desenvolvimento de conhecimento científico. Para cumprir com sucesso essa atividade, as elites no comando dos institutos de pesquisa precisam barganhar com mantenedoras recursos mínimos que assegurem a continuidade da política institucional, sua estabilidade vocacional. Em troca, cumprem atividades de retorno imediato, mas não parecem durante períodos de alta instabilidade ambiental ou crises financeiras e políticas. E mantêm, através do prestígio atribuído a suas organizações, o equilíbrio necessário entre demandas de mercado e lógica institucional (PRATES, 1986, p. 160-165).

Nossa ênfase recai sobre o efeito do terceiro dilema sobre as IES particulares. O modelo empresarial-gerencialista contradiz a natureza da produção científica de excelência, na medida em que desarticula a autonomia do docente na determinação de sua produção, concentra os incentivos institucionais (pressão chefe-subordinado, recompensa salarial direta) sobre as atividades de ensino e hora/aula. Procuraremos aprofundar os indícios dessa diferenciação funcional a seguir, investigando o perfil dos alunos, dos docentes, e das IES federais e particulares no Brasil, conforme fontes secundárias de informações educacionais.

### *Diferenciação e Desempenho Institucional*

Decreveremos a seguir a nota do Índice Geral de Cursos (IGC) 2008 para as instituições de ensino superior em todo o Brasil. O IGC é uma média ponderada dos conceitos de cursos de graduação e pós-graduação de uma instituição. O conceito de graduação é uma função dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), este calculado com base nos resultados dos estudantes ingressantes e concluintes de uma instituição no ENADE, das características de infra-estrutura e recursos didático-pedagógicos, do corpo docente e de



um indicador de diferença entre desempenhos esperados e observados, a fim de controlar a flutuação do erro na mensuração. O conceito da pós-graduação é uma conversão do conceito fornecido pela CAPES. A ponderação dos conceitos é dada pelo número de matriculados, oficialmente divulgados pelo Censo da Educação Superior, para a graduação, e pela CAPES para a pós-graduação.<sup>40</sup>

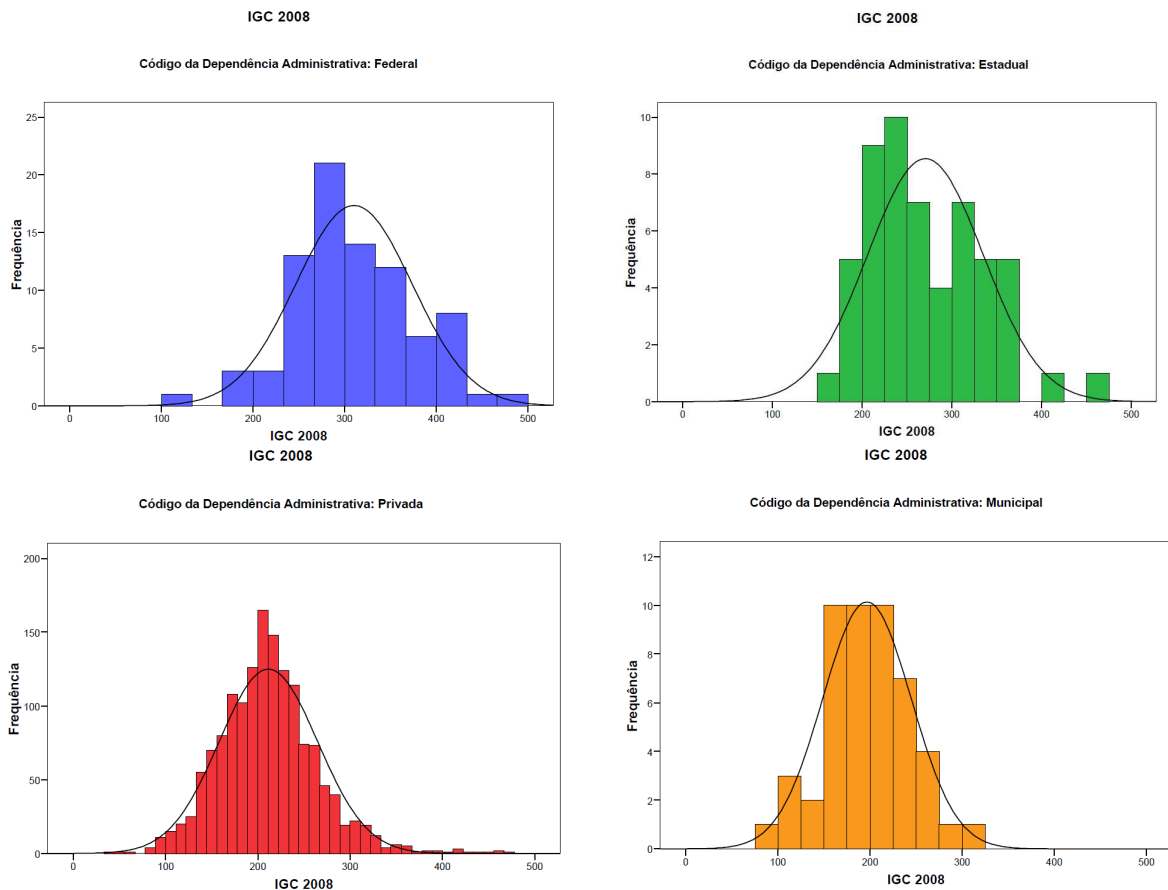
Para o conjunto de instituições de todo o país em 2008, 1.692 possuíam nota determinada segundo o IGC, com um mínimo de 44 e um máximo de 478 pontos em sua escala. As distribuições indicam que o sistema federal possui as melhores condições de ambiente e qualidade acadêmicas, ainda que sua variação só não seja menor que a do sistema estadual, cuja média do conceito é a segunda maior, embora sua distribuição seja um tanto irregular (ver figuras abaixo). O sistema particular possui uma média bem abaixo desses dois primeiros e um desvio-padrão menor, significando isso uma maior chance de que a maioria das instituições particulares tenham qualidade inferior em relação ao sistema federal. O “pior dos mundos” se encontra na distribuição de instituições municipais, com o menor valor médio no conceito e um menor desvio-padrão, representando que seu baixo desempenho é consistente para o conjunto de suas IES.<sup>41</sup>

**Tabela VI: Índice Geral de Cursos 2008 segundo Dependência Administrativa**

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<b>Total de IES</b>
<b>Brasil</b>	<b>44</b>	<b>478</b>	<b>217.77</b>	<b>59.07</b>	<b>1.692</b>
<i>Federal</i>	126	478	310.17	63.64	<b>83</b>
<i>Particular</i>	44	469	211.43	53.40	<b>1505</b>
<i>Estadual</i>	152	461	270.56	64.23	<b>55</b>
<i>Municipal</i>	85	315	196.65	48.20	<b>49</b>
<i>Fonte: INEP/MEC. Elaborada pelo Autor</i>					

<sup>40</sup> Para informações sobre os detalhes nos procedimentos matemáticos de criação do índice, ver nota técnica sobre o Índice Geral de Cursos, no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos>>, acessado em 18/08/2010.

<sup>41</sup> Apenas as IES estaduais mais tradicionais, por exemplo, as do Estado de São Paulo (USP, UNICAMP), assemelham-se ao modelo de universidades federais a que nos referimos. Em outras palavras, a distinção das IES por categoria administrativa faz sentido apenas para o sistema federal e para algumas exceções no sistema estadual e municipal. Em nossa pesquisa, a ênfase recai apenas sobre o sistema particular, e nesse capítulo comparamos este ao sistema federal. É evidente que o sistema particular também possui instituições de excelência (FGV, PUC-Rio, etc.), porém, em linhas gerais, a tendência é uma diferenciação funcional entre sistema federal e sistema particular, como procuramos sustentar.



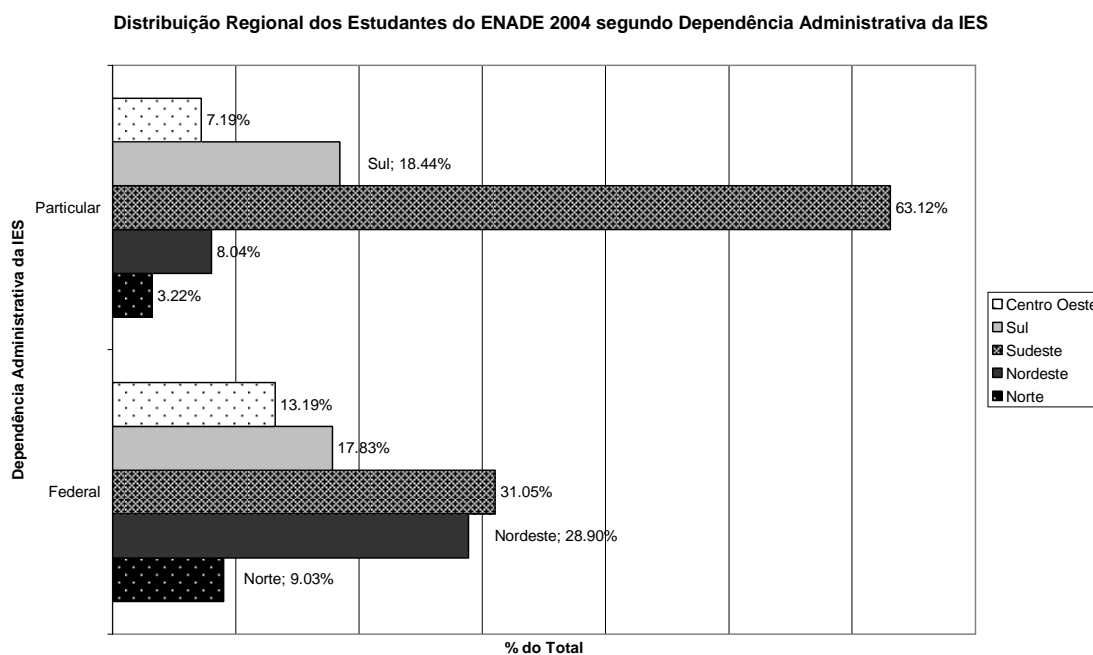
**Gráfico II: Histogramas de Frequências do IGC 2008 por Dependência Administrativa das IES no Brasil.**<sup>42</sup>

*Fonte: INEP/MEC. Elaboração do Autor.*

<sup>42</sup> Em matéria da Revista Veja (VEJA, 15 de dezembro de 2010, p. 28), Cláudio de Moura Castro analisa a distribuição do Conceito Preliminar de Curso (CPC) segundo dependência administrativa e nas diferentes categorias de instituições particulares (instituições com fins lucrativos; confessionais, comunitárias e associações sem fins lucrativos; instituições de capital aberto). O autor encontra uma grande sobreposição entre as distribuições dessa nota para os sistemas público e particular, e uma distribuição mais heterogênea no setor público do que no setor privado. Existe uma concentração da distribuição do setor público no lado superior das notas. Também não haveria diferença significativa entre a variância das curvas das diferentes categorias de setor particular. Em sua interpretação, seriam indícios de que a distância entre setor público/particular não seria tão grande, porque as instituições ruins têm notas semelhantes independentemente do sistema; e que “a presença de um objetivo de lucro não torna uma instituição melhor ou pior”, porque a distribuição do conceito entre as categorias com e sem fins lucrativos é praticamente a mesma. Castro subestima o prejuízo desses resultados para sua argumentação: a heterogeneidade do setor público é justamente no sentido de sua superioridade, crucial para seu o melhor desempenho. E o fato da sobreposição de médias e variâncias no setor particular, independentemente dos fins lucrativos, pode ter outro significado: o de que, na prática, a lógica de administração de ambas tenha a mesma característica, e que essa lógica seja responsável pelo baixo desempenho do sistema particular como um todo.

O gráfico e a tabela a seguir nos ajudam a perceber que a dependência administrativa das IES no Brasil significa uma divisão de funções no atendimento de demandas e de públicos distintos. Podemos observar uma tendência de expansão, tanto absoluta quanto relativa, de matrículas nas cidades do interior do país, liderada pelo setor público (de 50.05% das matrículas em 1994 para 56.21% em 2002). Nos chama atenção que a concentração das matrículas das IES particulares se dá nas regiões do país de maior desenvolvimento econômico, segundo as informações do ENADE 2004 (gráfico). Trata-se de um indício do apetite econômico dessas instituições, que não podem atender devidamente regiões em que a disponibilidade de capital não seja adequada a suas expectativas de lucro.<sup>43</sup>

**Gráfico III: Distribuição Regional dos Estudantes do ENADE 2004 segundo Dependência Administrativa Federal ou Privada da IES**



Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

<sup>43</sup> Em matéria do Jornal Estado de Minas (ESTADO DE MINAS, 20 de março de 2011), publicou-se uma matéria intitulada “Vestibular do FAZ DE CONTA”, cuja introdução transcrevemos aqui: [“As listas de vestibular saíram e seu nome não estava nelas? Nada de frustração. Reprovação em processos seletivos não é o fim do mundo”. Esse é o chamado de uma universidade particular de Belo Horizonte aos candidatos que não obtiveram sucesso nas últimas provas. No melhor estilo “fazemos qualquer negócio”, as instituições de ensino superior privadas estão de portas escancaradas para todos e prontas para laçar novos alunos. No pacote de facilidades e conveniências, há faculdades que aplicaram até 18 vestibulares em apenas quatro meses; escolas que convocaram o 190º colocado no concurso que oferecia 50 vagas; e aluno que perdeu a prova e mesmo assim foi comunicado da aprovação; e até estudantes autorizados a começar o curso no 3º período ou mesmo escolher qualquer outra graduação da universidade diante da dificuldade de formar turmas. Com tanto incentivo, para ter um diploma basta querer, ou melhor, pagar].

A tendência de crescimento nas matrículas de indivíduos do sexo feminino, e de cursos noturnos, pelo contrário, é liderada pelas IES particulares: com relação ao sexo feminino, houve um crescimento relativo, nessas instituições, de 55.46% em 1994 para 57.07% em 2002; quanto ao turno noturno, as IES públicas praticamente não mudaram seu perfil de atendimento: apenas cerca de 36% de suas matrículas são destinadas a esse turno, enquanto que as IES particulares oferecem cerca de 67% de matrículas em cursos ministrados durante a noite.

**Tabela VII: Evolução de Matrículas por Categoria Administrativa, Localização, Sexo e Turno Noturno - Brasil (1994 – 2002)**

Categoria Administrativa		1994	1998	2002
<b>Total</b>	<b>Absoluto</b>	<b>1.661.034</b>	<b>2.125.958</b>	<b>3.479.913</b>
	<i>Interior</i>	50.26%	51.92%	54.44%
	Feminino	54.65%	55.04%	56.50%
	<i>Noturno</i>	54.58%	55.29%	57.58%
<i>Pública</i>	<b>Absoluto</b>	<b>690.450</b>	<b>804.729</b>	<b>1.051.655</b>
	<i>Interior</i>	50.05%	53.61%	56.21%
	Feminino	53.50%	53.28%	55.21%
	<i>Noturno</i>	35.99%	37.07%	35.82%
<i>Particular</i>	<b>Absoluto</b>	<b>970.584</b>	<b>1.321.229</b>	<b>2.428.258</b>
	<i>Interior</i>	50.40%	50.89%	53.67%
	Feminino	55.46%	56.11%	57.07%
	<i>Noturno</i>	67.80%	66.38%	67.00%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Elaboração do autor.

#### *Diferenças no Perfil Sócio-Cultural dos Estudantes de IES federais e particulares*<sup>44</sup>

Um dos pontos positivos das informações disponibilizadas pelo ENADE<sup>45</sup> é a comparação entre concluintes e ingressantes das IES em todo o Brasil, além da aplicação de um questionário sócio-econômico, razoavelmente respondido pelos estudantes. Aqui não nos interessam as notas do teste aplicado a eles. Não há dúvidas que o exame contribuiu substantivamente para a avaliação do modelo vigente antes

<sup>44</sup> Para os detalhes dos resultados obtidos através do ENADE 2004, consultar o Apêndice A.

<sup>45</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo analisar as estimativas finais do score médio por curso superior. Além de notas de provas realizadas pelos alunos, o banco contém dados socioeconômicos e de expectativa quanto às habilitações oferecidas pelos cursos. A amostra é estratificada com seleção aleatória simples de elementos em cada estrato (cada curso). Os cursos integrantes da amostra são Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Zootecnia. Para cursos com menos de 31 ingressantes e 33 concluintes inscritos, o estudo foi censitário. Já no caso dos cursos com quantidade reduzida de alunos (Terapia Ocupacional e Zootecnia), as avaliações dos cursos foram baseadas em todos os inscritos. O ponto de equilíbrio entre o erro de amostragem e o custo foi determinado com base em estudos de simulação de Monte Carlo. Informações extraídas do site <<http://www.inep.gov.br/>>, acessado em 28/01/2011.

dele, mas existem limitações para a interpretação do desempenho dos alunos na prova, principalmente a respeito da comparabilidade dos resultados.<sup>46</sup> Utilizamos os dados demográficos para ressaltar diferenças que consideramos relevantes, e exploramos uma bateria de questões sobre escolaridade dos pais, domínio de idiomas, hábitos culturais de lazer, de estudo e leitura.

Os dados do ENADE 2004 mostram que as instituições federais concentram praticamente todas as suas matrículas em organizações universitárias, variando muito menos nesse quesito do que as instituições particulares. Grande parte das suas matrículas estão concentradas em cursos tradicionais (como agronomia, medicina) e menos em cursos de tendência mais vocacional (como enfermagem, fisioterapia). Com relação à cor ou raça, os alunos brancos representam uma proporção ainda maior do total nas IES particulares do que nas IES federais. Em comparação ao grupo de ingressantes, a proporção de brancos concluintes é maior em ambos os sistemas de ensino. É também independente do sistema a redução de alunos que se auto-declaram negros dentre a proporção do grupo de ingressantes para a proporção do grupo de concluintes. A redução do peso de participação dos grupos minoritários entre os concluintes parece ser mais intensa nas IES particulares do que nas IES federais.

Quanto à distribuição de renda da família dos estudantes relacionados no ENADE 2004, a composição dos sistemas difere de modo a proporcionar a sobrevivência dos alunos de condição privilegiada. Essa é uma tendência comum a ambos os sistemas, mas se agrava para os alunos nos extremos da distribuição de renda no interior do sistema privado: dentre os ingressantes, os estudantes com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos representam 22.78% do total das IES particulares; dentre os concluintes, passam a representar 14.98% do total. Enquanto no sistema federal, de ingressantes para concluintes, a proporção de estudantes com renda familiar de mais de 30 salários mínimos passa de 5% para 6% do total, no sistema particular a mesma proporção passa de 4.23% para 6.85%.

---

<sup>46</sup> O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi formalmente instituído pela Lei 10.861, aprovada em abril de 2004, substituindo o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, instituído em 1995 com a Lei 9.131. Essas informações, bem como uma análise técnica dos limites e potencialidades desses dois instrumentos de avaliação podem ser encontradas em Verhine; Dantas; Soares (2006).

A distribuição de concluintes e ingressantes no ENADE 2004 segundo escolaridade dos pais mostra um padrão muito coerente com o que se sabe sobre o sistema de ensino superior brasileiro: é baixa a proporção de estudantes que conseguem chegar ao ensino superior quando os pais possuem baixa escolaridade, e suas chances aumentam sistematicamente conforme aumenta a escolaridade dos pais; o sistema federal tem uma alta seletividade na entrada, o que está expresso entre os ingressantes na grande proporção de estudantes cujos pais alcançaram educação superior; e a sobrevivência no sistema também está ligada a esse fato: no sistema privado, a proporção de alunos concluintes cujos pais possuem ensino superior é ainda maior do que a mesma proporção para os ingressantes.

Outro dado familiar ao sistema de ensino superior brasileiro é o de diferenças no desempenho dos alunos conforme sua formação no ensino médio. Cursar o ensino médio no sistema particular estaria relacionado com as chances de se aproximar da conclusão de uma graduação no sistema superior particular, mas não apresenta diferenças consideráveis para a mesma “transição” no sistema federal de ensino superior. O que este último esboça é uma proporção consideravelmente maior de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas particulares. Nesse sentido, o sistema particular de ensino superior é mais “democrático”, na medida em que se apresenta mais acessível para os alunos vindos do sistema público do ensino médio. Se considerarmos as proporções de concluintes como uma “prévia” dos ingressantes, a dificuldade maior se encontra na sobrevivência no sistema durante a graduação.

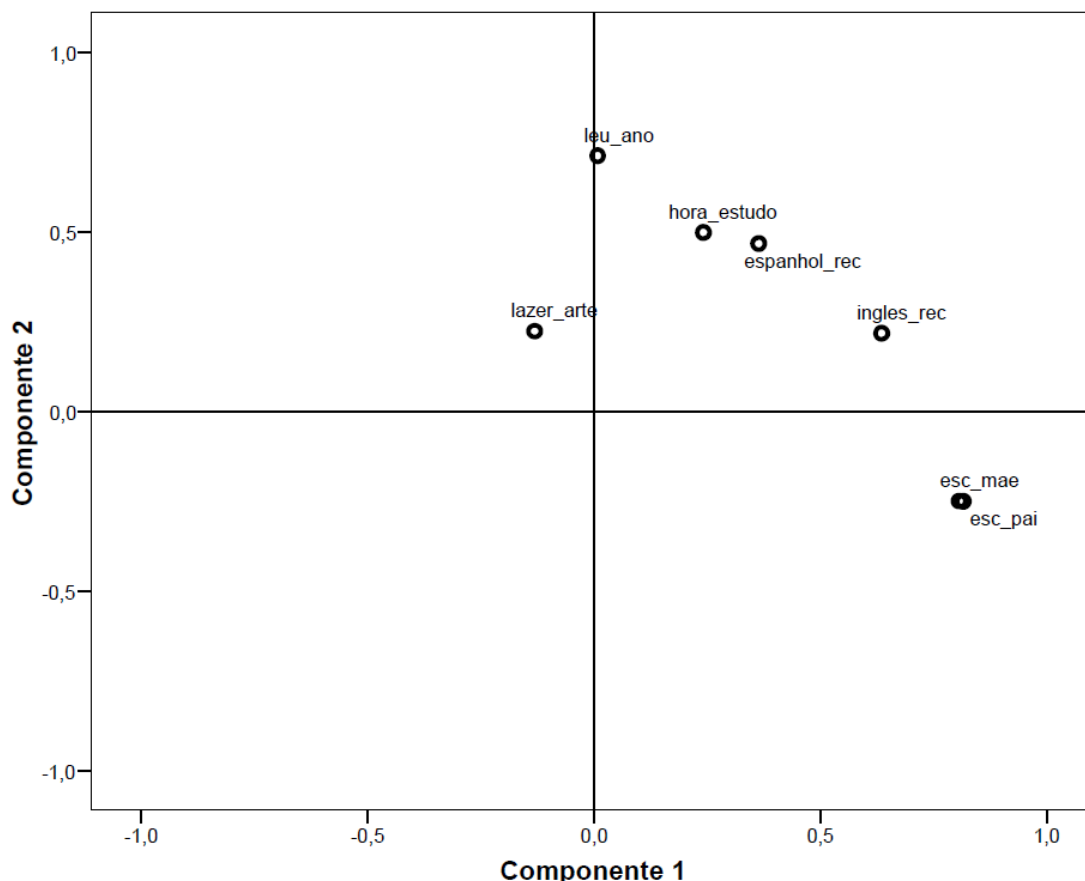
Com um conjunto de variáveis a respeito do grau de escolaridade dos pais, do domínio dos idiomas de inglês e espanhol, hábito de leitura de livros por ano (exceto livros escolares), dedicação a horas de estudo (exceto horas de aula), e hábitos de lazer em atividade artístico-culturais, intentamos construir um indicador do conceito latente de capital cultural (BOURDIEU, 2008). Trata-se de um dos raros bancos de informações sociais que possui variáveis minimamente aproveitáveis nesse sentido, e ainda assim, não podemos falar de uma abordagem segura ou conclusiva. As opções de resposta da principal questão de hábitos sócio-culturais guardam uma certa ambiguidade que limita a interpretação dos resultados.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> As opções de hábitos culturais “cinema” e “shows de música / concertos” podem ser interpretadas de maneira diversa: em primeiro lugar, a maior parte da disponibilidade de filmes e shows musicais trata da

Utilizamos a técnica de Análise Fatorial de Componentes Principais (KIM & MUELLER, 1986) para extrair um componente que expresse a variação comum entre essas variáveis, e para nossa surpresa foram identificados dois fatores estatisticamente significativos, independentes e não correlacionados entre si, expressando assim, duas dimensões de capital cultural com base naquelas variáveis. O gráfico a seguir mostra a relação entre os construtos e as variáveis que lhes dão origem.

**Gráfico IV: Distribuição dos Itens do Questionário na Construção dos Componentes**



Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

De uma maneira geral, o gráfico expressa que os dois componentes são inversamente proporcionais entre si. O componente 1 opõe os valores máximos de escolaridade dos pais (ensino superior) aos valores mínimos de hábitos de lazer e leitura (nenhuma atividade de lazer, nenhum livro lido no ano), passando também pelos valores das

---

demandas de massa, associada ao mercado de consumo mais amplo. Não necessariamente refletem aspectos distintivos de apreciação de grupos privilegiados, como uma categoria exclusiva de “concertos em música clássica/erudita” poderia expressar, por exemplo. Nesse sentido, os resultados dessa variável possuem um viés que não pode ser especificado na análise, e prejudicam em parte a construção do indicador. Ainda assim, optamos por manter essa questão, por sua relevância teórica para o conceito.

demais variáveis na ordem em que aparecem no gráfico. O componente 2 opõe os valores máximos de leitura no ano (oito ou mais livros) aos valores mínimos de escolaridade dos pais (nenhuma escolaridade). Em nossa interpretação, chamamos o componente 1 de *Índice de Capital Cultural de Alto Status*, e o componente 2 de *Índice de Capital Cultural de Baixo Status*.

O entendimento dos dois exige um certo esforço imaginativo: aumentar na escala do indicador de alto status significa se deslocar da tendência de não ter nenhuma atividade de lazer artístico cultural e não praticar leituras no ano para se aproximar das características de origem familiar de alta escolaridade (valores associados ao estudo e à cultura escolar, domínio de idiomas estrangeiros, etc); aumentar na escala do indicador de baixo status significa se deslocar da tendência das características de origem familiar de baixa escolaridade (valores contraditórios ou conflitantes ao estudo e à cultura escolar, como não possuir domínio de idioma estrangeiro, etc.) para se aproximar das práticas de horas de estudo e leitura ao ano no máximo das categorias. Em outras palavras, aumentar na escala do indicador de baixo status sócio-cultural é bom para um estudante, na medida em que o projeta nas atividades de escolarização formal, mas não necessariamente significa uma projeção ao alto status sócio-cultural, porque a dimensão de valores que se opõe à origem familiar diferenciada tem uma relevância em nosso indicador.

Elaboramos um modelo de análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO) para explicação da variância dos contratos a fim de testar sua relação com a provável diferenciação funcional entre as IES federais e particulares.<sup>48</sup>

De maneira sintética, podemos expressar o modelo como se segue:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 IES_i + \beta_n (Controles)_i + \varepsilon$$

em que:

---

<sup>48</sup> É necessário advertir explicitamente que o modelo apresentado não tem a pretensão de uma análise explicativa, portanto não consiste em um teste rigoroso de hipótese. Optamos por uma análise de comparações entre valores mínimos e máximos que melhor expressam as possíveis relações a que nos referimos. Dizemos que a análise a seguir constitui um “modelo fraco” de análise estatística, mas um modelo substantivo de análise teórica. Trata-se de um indício favorável, que demanda outras análises mais rigorosas. Houve uma baixa proporção de variância explicada para os modelos (3.09% para o indicador de baixo status; 30.23% para o indicador de alto status). Ver Apêndice A para mais detalhes.



$Y_i$  = Índices de Capital Cultural de Status para o indivíduo  $i$ ;

$\alpha$  = Constante ou Intercepto;

$\beta_I$  = Coeficiente ou Efeito da Variável de Teste: *IES* do indivíduo  $i$  (instituição privada em relação à federal);

$IES_i$  = Variável que indica a IES a que o indivíduo pertence (IES privada = 1; IES federal = 0);

$\beta_n$  = Coeficiente ou efeito das  $n$  variáveis de controle;

$X_n$  = Variáveis de controle  $n$ , inseridas no modelo;

$\varepsilon$  = Termo de flutuação estatística ou variância não-explicada pelo modelo.

Incluimos um modelo para cada Índice construído, e um para cada condição de estudante na amostra, se ingressante ou concluinte. Logo, temos quatro modelos para análise. As variáveis de controle são:

- 1) sexo (feminino = 1; masculino = 0).
- 2) idade centralizada no provável ingresso no ensino superior (18 anos = 0).
- 3) cor ou raça (pretos, pardos ou indígenas = 1; brancos e amarelos = 0).
- 4) renda familiar mensal de até 3 salários mínimos (até 3sm = 1) em comparação a renda familiar mensal de 30 salários mínimos ou mais (+30sm = 0).
- 5) trabalhar ou ter trabalhado durante a graduação em tempo integral (40 horas ou mais por semana = 1) em comparação a não trabalhar ou não ter trabalhado durante a graduação (não trabalhou = 0).

Apresentaremos sinteticamente os resultados do modelo acima, com foco sobre as diferenças observadas entre os estudantes nos sistemas privado e federal<sup>49</sup>. No conjunto, os resultados para o índice de baixo status nos mostram que as características normalmente associadas a um déficit acadêmico têm efeito positivo sobre esse indicador. Isso reforça nossa interpretação de que ele se associa às características culturais mais populares. Propomos que ele esteja relacionado a uma dimensão peculiar de apropriação de hábitos universitários por parte de quem teve uma origem social desprivilegiada ou hábitos culturais avessos à educação formal. Pelo menos, tudo aqui indica uma caracterização diversa àquela frequentemente associada ao ambiente universitário. Apesar de inicialmente esse indicador nos parecer muito interessante, os resultados estatísticos de explicação da variância foram muito modestos. Por essa razão apresentaremos seus principais resultados, mas nossa principal análise se dá sobre o indicador de capital cultural de alto status.

---

<sup>49</sup> Para maiores detalhes sobre as análises dos modelos de regressão, consultar o Apêndice A.

Em relação a um estudante de uma IES federal, o estudante de uma IES particular está sempre atrás. Tanto para o grupo de ingressantes quanto para o grupo de concluintes, o coeficiente que representa os estudantes das instituições superiores privadas apresentou resultados negativos, para ambos os indicadores, após o controle das variáveis individuais. A tabela a seguir resume os resultados de diferenças entre as IES privadas e federais.

**Tabela VIII: Efeito Médio das IES Particulares em relação às Federais sobre os Índices de Capital Cultural após o controle das características individuais**

	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>
<i>Efeito sobre o Índice de Capital Cultural de Alto Status</i>	-6,33	-5,12
<i>Efeito sobre o Índice de Capital Cultural de Baixo Status</i>	-2,38	-3,21

O fato de que estudantes do sistema privado, tendencialmente, iniciam seus cursos em desvantagem sócio-cultural é um resultado esperado. Como via principal da expansão do sistema de ensino superior, é no sistema privado que encontramos a “democratização” do acesso; e é também nele que observamos uma significativa redução das barreiras de admissão nos processos seletivos. Ao contrário do competitivo vestibular das universidades tradicionais, não há grande necessidade de mudança nos hábitos de estudo e leitura dos candidatos a uma vaga no ensino superior no sistema privado.

A desvantagem dos estudantes do sistema particular em relação ao federal no indicador de capital cultural de alto status, tanto no ingresso quanto na conclusão do curso, é o resultado que mais nos chama atenção. Esse indício aponta para um efeito institucional médio que diferencia o que se passa entre esses dois sistemas, e divide as IES federais e privadas em termos de resultados, tanto em escolarização formal (práticas de estudo e leitura, domínio de idiomas estrangeiros, etc.) quanto em aspectos sócio-culturais associados às origens familiares dos estudantes. Em outras palavras, nossos resultados seguem no sentido da conhecida tese de reprodução da desigualdade social através do sistema de ensino superior. Se a trajetória dos estudantes por IES privadas confere um status sócio-cultural inferior ao obtido por uma graduação em IES federais, e se a expansão do acesso a esse sistema de ensino se dá principalmente através daquelas instituições, e não destas, então nosso sistema parece dividido segundo a tese da

diferenciação institucional ao longo do eixo federal / privado. Segundo nossa perspectiva, esse fenômeno se deve não só ao perfil de seleção do público no interior dessas instituições, mas também às características organizacionais que ajudam a compor o ambiente e o clima para a realização de suas finalidades. Parte desse ambiente e clima estão relacionados a aspectos presentes em nossos construtos: hábitos culturais, domínio de idiomas estrangeiros, horas de estudo e leitura extra classe, e também no significado cultural subjacente à escolaridade dos pais dos estudantes.

Reafirmando os cuidados analíticos com as limitações do modelo, não consideramos esses resultados cabais para a tese de diferenciação funcional das IES no Brasil. Uma análise rigorosa do tema demandaria a exploração de aspectos qualitativos inacessíveis a esse projeto, ainda mais considerando o escopo nacional de análise. Ainda assim, podemos dizer que esses indícios favorecem a tese de diferenciação institucional no Brasil. Com os resultados acima, analisamos uma das faces sobre as quais o ambiente e clima acadêmico das IES podem atuar: o perfil sócio-cultural de seus estudantes, e encontramos diferenças entre aqueles no sistema privado e no sistema federal. Mais à frente, faremos novamente uso de informações quantitativas para explorar outra dimensão dessa tese: os possíveis indícios do efeito do ambiente acadêmico de IES particulares sobre a produção docente.

### **CAPÍTULO III – A PROFISSÃO ACADÊMICA NO BRASIL E O AMBIENTE DE PRODUÇÃO INTELLECTUAL DAS IES PRIVADAS**

No presente capítulo voltamos nossa atenção para as características dos professores do sistema de ensino superior brasileiro. Descrevemos em linhas gerais os aspectos que indicam a existência de diferenciação institucional na distribuição do quadro docente entre IES federais e particulares. Em seguida, apresentamos os indícios desse fenômeno através da produção acadêmicas dos professores no sistema particular de ensino superior na cidade de Belo Horizonte, MG. Obtivemos uma lista<sup>50</sup> de 8.130 docentes nessa cidade trabalhando em IES particulares e daí constituímos um banco de análise de dados quantitativos com informações sobre esses docentes, suas instituições de trabalho e sua produção acadêmica. Através de uma *proxy* da qualidade acadêmica das instituições, observaremos variações na produção dos professores, a fim de identificar parte do efeito do ambiente institucional sobre a produção dos professores.

#### *A Profissão Acadêmica no Contexto do Brasil*

No capítulo I, vimos modelos clássicos das IES, cujos aspectos, constituídos historicamente, definem diferentes perfis institucionais relevantes para a análise sociológica dos sistemas de ensino superior no mundo. Em um esforço para entender como se ajustam as condições institucionais de ensino e pesquisa no Brasil, nosso foco agora se destina ao trabalho docente nas IES nacionais. Iniciamos nossa busca na identificação das condições das lideranças científicas e suas percepções. Um estudo empírico, que discutiremos a seguir, apresenta como alguns membros da elite acadêmica nacional entendem sua própria atuação.

Sobral, Almeida e Caixeta (2008) analisam as principais práticas das lideranças científicas na produção de conhecimento e na definição da política científica e tecnológica nas áreas de Agronomia, Genética e Sociologia, aproveitando a oportunidade para avaliar também a influência da variável sexo para os referidos objetivos de pesquisa. Sua ênfase analítica repousa sobre o chamado “modelo misto de desenvolvimento científico e tecnológico” (SOBRAL & TRIGUEIRO, 1994), que considera a produção do conhecimento científico em função da combinação dos efeitos

---

<sup>50</sup> A realização dessa pesquisa não seria possível sem a colaboração do Sindicato dos Professores do Ensino Superior Particular de Minas Gerais (SINPRO-MG). Gostaríamos de agradecer a toda sua equipe, lembrada aqui na pessoa dos diretores Gilson Reis e Marco Eliel.

(...) tanto de condições cognitivas, intrínsecas ao processo de conhecimento (por exemplo, a acumulação de conhecimento na área, a existência ou não de teorias em competição), quanto condições sócio-institucionais (como certas características do contexto econômico e político, financiamentos, oportunidades institucionais) (SOBRAL, 1996,1999, 2001a), como também mostra a importância dos atores sociais, entre os quais os cientistas (SOBRAL, ALMEIDA, CAIXETA, 2008. p. 179).

Os autores selecionaram as lideranças científicas pelo conjunto de líderes no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq nas referidas áreas no ano de 2005. Dentre estes, selecionaram uma amostra dos mais bem colocados na soma do conjunto de indicadores mais tradicionais de produção acadêmica (número de artigos completos publicados em periódicos, número de trabalhos completos e resumos apresentados em eventos, número de livros e capítulos de livros publicados, e número de orientandos de mestrado, doutorado e iniciação científica nos últimos cinco anos): 20 na área de Agronomia, 10 na área de Genética e 10 na área de Sociologia, respeitando proporcionalmente a distribuição total encontrada entre essas lideranças nas áreas e a proporção de sexo dentro de cada uma delas. Foram realizadas entrevistas com os selecionados, e os resultados são ponderados pela análise de informações sobre a região, a participação em conselhos e comitês julgadores do CNPq e da CAPES, a participação em diretorias de sociedades científicas e a aprovação do financiamento de projetos submetidos ao CNPq dessas lideranças.

Para se referir às condições que mais atraíram alguns pesquisadores na escolha por sua instituição de trabalho, os autores destacaram as percepções associadas a um lugar, interação com movimentos organizados, “ambiente desafiador”, “inovador” e “menos repressor” (durante o período da ditadura, quando da entrada de um dos entrevistados em sua instituição). Em sua participação em comitês e diretorias associadas à definição de políticas científicas, tecnológicas e de inovação, como editais temáticos para financiamento e fomento de pesquisas, as lideranças enfatizam a idéia de que colaboram ativamente para o desenvolvimento de sua área e em benefício dos pares (SOBRAL, ALMEIDA, CAIXETA, 2008. p. 182).

A escolha dos temas de pesquisa é motivada, segundo a reportagem dos entrevistados, no mesmo sentido do desafio teórico e promissor de certos assuntos. As lideranças seriam estimuladas por temas pouco explorados e profícuos, ou em campos intelectuais novos. Na área de Agronomia e Genética, a disponibilidade e condições dos laboratórios seriam determinantes para a carreira de pesquisa, assim como na sociologia o ambiente

acadêmico e intelectual, bem como uma biblioteca bem equipada, fazem diferença, na percepção dos entrevistados. Fatores pessoais na trajetória dos indivíduos também afetariam a escolha por assuntos de interesse na área de pesquisa. Dentre eles, destacamos a influência do orientador, que atua não somente como modelo, de acordo com a ênfase citada pelos autores. O trecho abaixo sugere que os orientandos estão expostos aos contatos e relações que poderiam, posteriormente, auxiliar na carreira do pesquisador, bem como ao “modo de fazer” proveito de contatos.

O papel do orientador ou de um professor significativo são capazes de fazer florescer o interesse por uma área de atuação específica, servindo muitas vezes de “modelos” para o aspirante a pesquisador, tal como um dos líderes da Agronomia que trabalha numa rede de pesquisadores do setor empresarial e que diz “ter aprendido com o orientador o caminho a seguir, pois este tinha muitas ligações com a indústria, ainda que trabalhasse numa área muito científica” (SOBRAL, ALMEIDA, CAIXETA, 2008. p. 183).

A consideração sobre a aplicabilidade do conhecimento científico variou conforme a área de atuação da liderança. O campo da Agronomia tem grandes possibilidades de prover demandas de setores produtivos, e a fala das lideranças expressou essa associação. Na área da Genética, quando a aplicação não é direta, os pesquisadores demonstraram interesse em reverter seus resultados em benefícios sociais. Os autores destacam que boa parte dos entrevistados possuía uma empresa ou uma patente. Os pesquisadores da área de sociologia apresentaram maior afinidade com a pesquisa básica, e tendem a não ressaltar a aplicabilidade do conhecimento produzido.

A interdisciplinaridade aparece para as lideranças científicas como resultado da necessidade de compreensão de um objeto de pesquisa mais complexo, ou da natureza das soluções adequadas a algum problema. A inovação não abrange somente a produção de conhecimentos, mas também a incorporação de novos recursos científicos e tecnológicos, bem como na ousadia em adotar abordagens teóricas e metodológicas consideradas opostas ou incompatíveis.

Os autores retratam que essas lideranças científicas estão integradas em redes de produção vinculadas a grandes centros ou programas de pesquisa específicos, associados a instituições ou ao governo. Esse centros parecem concentrar recursos e prestígio, ao mesmo tempo em que possibilitam o contato dos pesquisadores com jovens graduandos e pós-graduandos, projetando-os nas primeiras experiências científicas em suas respectivas áreas. Segundo as lideranças, a atuação em centros potencializa o trabalho individual. Em relação a preferências no perfil dos alunos com quem as

lideranças trabalham, diferentes relatos aparecem: alguns ressaltam em graduandos e graduados a flexibilidade, a abertura e adaptabilidade para realização de atividades diversas, e a curiosidade com que se empenham em pesquisas; outros destacam em pesquisadores formados, doutores e pós-doutores a disponibilidade de tempo, a diversidade de idéias que enriquece os projetos e os torna “parceiros” na produção, embora esses tenham objetivos muito bem definidos, reduzindo o interesse em certas atividades. Em geral, o trabalho nos laboratórios aumenta o contato e a dependência entre pesquisadores e alunos, resultando em trabalhos com co-autoria (SOBRAL, ALMEIDA, CAIXETA, 2008. p. 185).

Ao tratar do tema do reconhecimento profissional, notamos a importância das instituições mais consolidadas e de prestígio para a realização das lideranças científicas na carreira acadêmica, em primeiro lugar, na projeção do *status* perante os pares, e em segundo lugar, na conversão da notoriedade em recursos para as atividades de pesquisa:

Quanto ao fator mais importante para o reconhecimento, os pesquisadores de todas as áreas mencionaram tanto características pessoais (gosto de dar aulas e pesquisar, disponibilidade para colaboração, forma de se relacionar com as pessoas, etc.) quanto características referentes à carreira, à trajetória acadêmica e profissional (formação de pessoal, quantidade e qualidade da produção científica, experiência na área). Foi também mencionada a capacidade de angariar recursos financeiros. Na Genética, um dos pesquisadores referiu-se ao fato de ter sido escolhido o “inventor do ano”, em 2002, o que teria “alavancado a credibilidade” de seu nome. Premiações e/ ou medalhas de mérito científico também foram apontadas.

Porém, deve-se ressaltar que a participação em comitês de avaliação do CNPq e da CAPES é um dos fatores considerados mais relevantes para a obtenção da autoridade científica, além do fato de ser membro da Academia Brasileira de Ciências e de participar em diretorias de sociedades científicas nacionais e internacionais especializadas (SOBRAL, ALMEIDA, CAIXETA, 2008. p. 186).

Notamos nos aspectos de percepção e motivação da atividade de lideranças científicas no Brasil (Sobral, Almeida e Caixeta, 2008) grande semelhança com o quadro típico ideal das instituições universitárias de excelência. No entanto, sabemos que a realidade do sistema de ensino superior brasileiro é mais complexa do que esse quadro, e numa avaliação mais ampla, pretendemos demonstrar as contradições e problemas enfrentados pelos docentes da maioria das IES do país.

Apresentamos a seguir a descrição, que, segundo Balbachevsky, justifica a necessidade de um olhar diferenciado sobre a dimensão das variações institucionais que influem nas condições de trabalho dos professores.

O sistema de ensino superior brasileiro não é apenas grande, mas bastante heterogêneo. No último censo oficial do ensino superior brasileiro, de 2004, encontramos 2.013 instituições, das quais 169 são universidades. Apenas 11% deste universo é constituído por instituições públicas, sejam federais (4%), estaduais (4%) ou municipais (3%). É bastante conhecida a importância do setor privado no sistema de ensino superior brasileiro: em seu conjunto, essas instituições atendem a 78% dos quatro milhões de estudantes matriculados na graduação. Por sua vez, o setor público responde por 82% dos 105 mil estudantes matriculados na pós-graduação, seja no mestrado ou no doutorado (BALBACHEVSKY, 2007, p. 160).

Para a autora, duas seriam as variáveis determinantes de uma classificação mais apurada das condições organizacionais das IES no Brasil: a proporção de doutores no corpo docente, e a proporção de docentes em regime de trabalho de dedicação exclusiva. A primeira seria um indicador do grau de institucionalização e relevância da atividade de pesquisa no interior das instituições, uma vez que requerimento mínimo para a obtenção de recursos públicos para realização de pesquisas. A segunda estaria associada à centralidade da instituição para a constituição da identidade profissional do professor. A vantagem dessa abordagem alternativa seria superar as incoerências geradas pela dicotomia sistema público/privado, uma vez que verificamos a existência de IES privadas com perfil de produção de elite científica (tais como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Fundação Getúlio Vargas, de acordo com a autora) (BALBACHEVSKY, 2007, p. 162).

O cruzamento entre essas duas variáveis dá origem a uma tipologia em que três dimensões distintas permitem uma classificação mais adequada de contextos institucionais: de mercado, de região e de pesquisa. O contexto de mercado é caracterizado por um corpo docente medianamente titulado, em que contratos de tempo parcial ou em regime de contrato com pagamento por hora-aula seriam predominantes. Esse perfil de instituição está voltado para prover serviços de educação para o nível de graduação. O contexto regional reúne um grande conjunto de docentes com titulação média e maioria absoluta de contratos em regime de dedicação exclusiva. Essas instituições se destacam por conseguir sustentar uma atividade de pós-graduação, ainda que em pequenas unidades ou áreas restritas, devido ao baixo número de doutores no quadro. Sua orientação geral permanece no ensino de graduação. São reconhecidas na literatura como *ilhas de excelência* (OLIVEIRA, 1984 *apud* BALBACHEVSKY, 2007). A denominação *regionais* se dá por orientarem suas agendas de pesquisas a demandas locais. Por fim, as instituições de pesquisa seriam marcadas por grandes proporções de doutores em regime de dedicação exclusiva à instituição. A ênfase em



pesquisa e na valorização da pós-graduação garantiria para tais organizações a captação da maior parte dos recursos públicos destinados a esse fim. Seriam dezoito no total, segundo dados oficiais de 2000, mas respondiam por 58% das matrículas no doutorado no Brasil (BALBACHEVSKY, 2007. p. 161-162).

A autora informa que no início dos anos 1990 a titulação de doutorado era um recurso escasso no mercado, até mesmo nas áreas com melhores condições socioeconômicas. Apesar da legislação de 1968 ser clara no estabelecimento de um padrão único para a correspondência entre titulação e carreira, as instituições encontraram meios de contornar essa exigência. O resultado foi uma desorganização da estrutura de carreira nas IES. E contrariamente ao que se poderia esperar, uma análise em dois momentos, 1992 e 2003, mostrou uma tendência à acentuação dessa desorganização (BALBACHEVSKY, 2007. p. 183). Como consequência, a relação entre carreira e titulação no Brasil estaria mais fraca. A tentativa de explicar os fatores determinantes da posição individual na carreira segundo titulação, produtividade e internacionalização do trabalho docente de pesquisa se mostraram inócuas em um modelo de regressão logit.

Esse resultado se deve, em parte, às limitações do modelo para o problema proposto, em parte, porque os efeitos da constituição histórica do sistema institucional ainda se fazem sentir. É de se esperar que a carreira acadêmica da coorte que experimentou fraca seleção no início de sua docência antes dos anos 1990, devido à escassez de titulação de doutorado no mercado, ainda esteja em plena atividade. Isso resulta no fraco poder de explicação dos coeficientes propostos. Curiosamente, aqueles associados ao tempo de carreira demonstraram poder explicativo. Em parte, porque a estrutura das organizações premia a experiência e o tempo na instituição, e em parte porque a ascensão tem relação com o reconhecimento dos pares.

Com os dados de uma pesquisa amostral de todos docentes do ensino superior no Brasil realizada em 1992 e 2007, Schwartzman e Balbachevsky (2007) analisaram os impactos do ambiente institucional fracionado do sistema de ensino superior brasileiro sobre os valores e crenças daqueles docentes sobre a profissão acadêmica. É preciso lembrar que o desenho amostral sobrerrepresentou os universitários em instituições com forte perfil de pesquisa científica. Porém, trata-se de uma vantagem analítica, dada a constatação da importância teórica desse cenário institucional no Brasil. Desse modo, a pesquisa

evidenciou a percepção de profissionais que em uma seleção aleatória poderiam passar por proporção irrelevante.

De acordo com a pesquisa, na mentalidade dos docentes universitários brasileiros prevalece a opção pelo modelo humboldtiano<sup>51</sup> de ensino superior: de 1992 para 2007 houve uma elevação na percepção de que a prioridade de seu trabalho deve se voltar para as atividades de pesquisa. No entanto, em 2007 apenas 50% dos docentes de instituições privadas de elite possuíam contratos de trabalho de tempo integral, e de 1992 para 2007 o número desses tipos de contratos nas demais IES privadas caiu de 34% para 22%. Ainda assim, a realização de atividades secundárias de trabalho foi relatada para 18.3% dos docentes em IES públicas de pesquisa; 30.7% em outras IES públicas; 50.6% em IES privadas de elite; 66.5% em outras IES privadas; e para 24.5% em institutos de pesquisa. Essas atividades secundárias compreendem vínculos com outras IES de ensino ou pesquisa, empresas, organizações não governamentais ou atividades autônomas. De um modo geral, 65% dos entrevistados afirmam estar muito satisfeitos ou satisfeitos com seu trabalho. Esse número recua para 60% nas IES públicas não especializadas em pesquisa e sobe para 81,2% nos institutos especializados de pesquisa.

O trabalho de Schwartzman e Balbachevsky (2007) mostra que a avaliação de aspectos específicos não é tão otimista. Ao adentrar nos temas mais próximos às atividades cotidianas docentes aparece um cenário de pressões e conflitos muito característicos da diversidade institucional do sistema. Todos, exceto os vinculados a institutos de pesquisa, consideram que as condições de pesquisa no Brasil se deterioraram de 1992 para 2007, e as condições de ensino teriam piorado ainda mais em sua opinião, salvo aqueles que lecionam para alunos estritamente selecionados (institutos de pesquisa e IES privadas de elite).

Verificamos que os docentes que se envolvem predominantemente com pesquisa estão em instituições especificamente voltadas para essa atividade. A maior parte do tempo dos docentes de IES privadas é dedicado às atividades de ensino. Ao contrário do que se poderia esperar, a titulação do doutorado não parece explicar a vinculação a atividades

---

<sup>51</sup> O modelo humboldtiano de universidade têm como ênfase as atividades científicas e de desenvolvimento de pesquisa. Como apresentamos no capítulo I, trata-se de um dos modelos clássicos de organizações universitárias. Esse modelo se refere ao que já nomeamos como modelo universitário tradicional.

de pesquisa. Em primeiro lugar, é o perfil institucional o que explica a pesquisa científica no Brasil.

O que os acadêmicos fazem, na prática? No *survey* de 2007, nós perguntamos quantas horas os acadêmicos dedicam semanalmente para diferentes atividades – ensino, pesquisa, extensão, administração e outras atividades. Para muitos, essas atividades não podem ser facilmente separadas, e a soma de tempo alocada para essas diferentes atividades muito frequentemente vai além das 40 horas que deveriam ser o padrão da carga de 8 horas diárias de trabalho em 5 dias da semana. A maior parte do tempo é gasta em ensino, e apenas nos institutos de pesquisa a maioria do quadro de funcionários trabalham mais que 20 horas semanais em pesquisa. O título acadêmico foi muito menos importante do que a localização institucional para explicar a dedicação à pesquisa. Nas instituições privadas que não são consideradas de elite, 21.6% destes com doutorado de pesquisa não fazem nenhuma atividade de pesquisa, enquanto outros 51.4% passam menos de 10 horas semanais nesse tipo de atividade. (SCHWARTZMAN, BALBACHEVSKY, 2009. p. 13).<sup>52</sup>

Os indícios de que as atividades docentes são predominantemente orientadas pelo perfil organizacional da instituição se mantêm presentes na análise da produção acadêmica. Enquanto 90.9% dos artigos dos docentes em institutos de pesquisa foram publicados em periódicos com revisão dos pares, nas IES públicas de pesquisa esse número reduz-se para 71.7%; 35.7% nas demais IES públicas; 53.6% nas IES privadas de elite; e 13.5% nas demais IES privadas. Esse padrão de distribuição é semelhante para as publicações no exterior e em co-autoria com um colega no exterior. As informações sobre produção de artigos para periódicos devem ser observadas com cautela, uma vez que não existe uma ponderação sobre a qualidade dos periódicos e sua relevância para as publicações científicas.

---

<sup>52</sup> “*What do the academics do, in practice? In the 2007 survey, we asked how many hours the academics spent every week in different activities – teaching, research, extension work, administration and other activities. For many, these activities could not be easily separated, and the sum of the time allocated to these different activities very often went beyond the 40 hours which would be the standard 8 hours, five days work load. Most of the time was spent on teaching, and only in the research institutes did a majority of the staff work more than 20 hours a week on research. The academic degree was much less important, in explaining the dedication to research, than institutional location. In the private, non elite institutions, 21.6% of these with a doctoral research did not do any research at all, while another 51.4% spent less than 10 hours a week on it*” (SCHWARTZMAN, BALBACHEVSKY, 2009. p. 13).

Tabela IX: Características dos Artigos Publicados

Porcentagem de Artigos	IES públicas de Pesquisa	Outras IES públicas	IES privadas de elite	Outras IES Privadas	Institutos de Pesquisa	Total
<i>publicados em outra língua além do Português</i>	42.9	35.1	38.4	27.3	72.4	38.3
<i>em co-autoria com um colega brasileiro</i>	65.4	57.4	57.8	54.2	60.2	58.7
<i>em co-autoria com um colega do exterior</i>	16.6	7.5	11.3	6.1	35.3	12.6
<i>publicado no exterior</i>	36.2	26.3	31.0	18.5	66.4	30.9
<i>publicado on line ou eletronicamente</i>	33.4	30.9	33.3	27.9	46.6	32.0
<i>publicado em um periódico com revisão dos pares</i>	71.7	35.7	53.6	13.5	90.9	41.4

Fonte: SCHWARTZMAN; BALBACHEVSKY, 2009. p. 16.

Os autores acrescentam também que os docentes das IES privadas são muito mais sensíveis a demandas externas na definição de temas para projetos de pesquisa, principalmente devido à dependência dos recursos advindos de fora da instituição. Quanto à questão de avaliação do desempenho dos docentes, encontramos nas IES privadas um amplo conjunto de pressões vindos dos alunos, e (em comum com os institutos de pesquisa) um forte peso da avaliação das autoridades institucionais (chefes de departamento). Para os docentes das IES públicas é mais comum a avaliação colegiada (SCHWARTZMAN, BALBACHEVSKY, 2009. p. 17-19).

#### *Os docentes e suas instituições da rede privada de ensino superior em Belo Horizonte*

Através do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG), com sede em Belo Horizonte, obtivemos uma lista de 8.130 docentes em instituições particulares de ensino superior nessa cidade.<sup>53</sup> A descrição e os procedimentos adotados para sua análise seguem abaixo.

<sup>53</sup> Gostaríamos de agradecer à colaboração de todos os membros dessa instituição para a realização dessa pesquisa, representados na pessoa de Gilson Reis, presidente em exercício no período da pesquisa, e Marco Eliel, vice-presidente.

### *Professores e Contratos de Trabalho*

Ao todo, o banco de dados apresenta 10.069 contratos de trabalho; 65% deles (6.542) representam o vínculo de trabalho de um professor a apenas uma instituição. A dupla vinculação representa 31.54% do total, em 3.176 casos; três contratos somam 286 (2.8%); quatro contratos ocorrem em 53 casos (0.5%); cinco ocorrem em 11 casos (0.1%); e seis apenas em 1 caso.

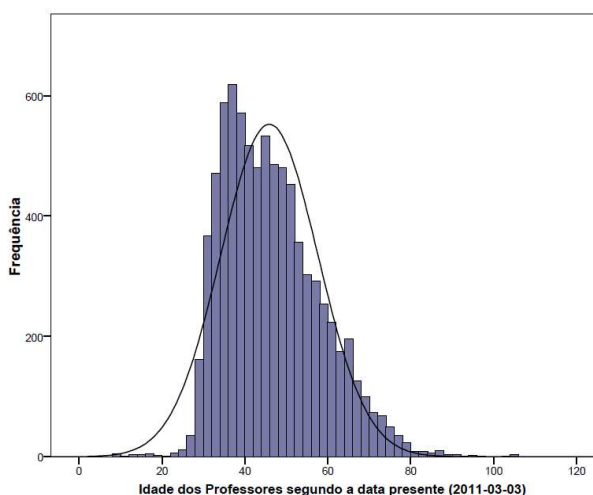
O banco apresenta 8.130 professores, dentre os quais 6.542 (80.5%) possuem um único vínculo de trabalho registrado; 1.588 (19.5%) apresentam 2 ou mais contratos com as instituições. A idade dos docente, conforme informada no banco de dados fornecido, varia de um mínimo de 8 ao máximo de 106 anos. A idade média é de 45.91 anos, com desvio padrão de 11.737 anos. Menos de 3% dos professores possuem idade inferior a 30 anos, e cerca de 97% têm entre 30 e 70 anos. A idade que expressa o valor da moda da distribuição é 36 anos, com 329 ocorrências. As idades de 35 e 36 anos representam o pico na frequência do gráfico abaixo.

**Tabela X: Descrição da Variável Idade dos Professores em 03/03/2011**

	<b>Total</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<i>Idade dos Professores em 03/03/2011</i>	8130	8	106	45.91	11.737
<i>Casos Válidos</i>	8130				

*Fonte: SINPRO-MG. Elaboração do Autor.*

**Gráfico V: Histograma da Distribuição de Idade dos Professores em 03/03/2011.**



*Fonte: SINPRO. Elaboração do Autor.*

### *Instituições*

Os contratos estão distribuídos entre 224 unidades de IES, ao máximo de 1.435 contratos em apenas uma unidade; a segunda com mais contratos soma 756; a terceira, 609; enquanto que 75% do total de unidades de instituições tem contratos no intervalo de 1 a 35. Pouco menos que 10% das unidades institucionais têm mais de 100 contratos e apenas as 10 na tabela abaixo têm mais de 200. É necessário lembrar que algumas das unidades pertencem a universidades, centros universitários, faculdades, escolas superiores ou centros tecnológicos mais abrangentes (por exemplo, Pitágoras Guajajara, Timbiras, Betim, etc. todos da IES Pitágoras). O resgistro abaixo diz respeito apenas à unidade a que se refere.

**Tabela XI: As Dez Instituições com mais Contratos**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
PUC – Sociedade Mineira de Cultura	1.435	28.74%	28.74%	28.74%
Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira Ltda	756	15.14%	15.14%	43.88%
Instituto Mineiro De Educacao e Cultura UNI-BH S/A	609	12.20%	12.20%	56.08%
Minas Gerais Educacao – UNA	506	10.13%	10.13%	66.21%
Inst Metodista Izabela Hendrix	400	8.01%	8.01%	74.22%
Fac de Ciencias Medicas de Minas Gerais	311	6.23%	6.23%	80.45%
FUPAC - Fundacao Presidente Antonio Carlos	260	5.21%	5.21%	85.66%
Faculdade Estacio de Sá	251	5.03%	5.03%	90.69%
Universidade de Itauna	245	4.91%	4.91%	95.59%
FUMEC – Ciencias Humanas	220	4.41%	4.41%	100%
<b>Total</b>	<b>4.993</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	

*Fonte: SINPRO-MG. Elaboração do Autor.*

Em uma tentativa de identificar os grandes grupos institucionais e o acumulado total de suas unidades, para termos uma noção dos centros mais importantes – e não somente de suas unidades – elaboramos a tabela a seguir com os dez grandes grupos institucionais com mais contratos.

O total de grupos institucionais soma 158, com os mesmos 10.069 contratos, mas com variação diferente da avaliação das unidades anteriores. O máximo de contratos ainda pertence à PUC, aumentando para 1.603 (15.92%), seguido do Instituto Cultural Newton Paiva, com 756 (7.51%). Em terceiro lugar, ao invés da UNI-BH, aparece a FUMEC, com 628, 6.24% do total de contratos. Agora, os mesmos 75% do total de grandes grupos institucionais tem contratos no intervalo entre 1 e 45. O intervalo de 1 a

35 contratos agrupa 70% das grandes instituições. Em relação ao total dos contratos, as instituições nesses intervalos contêm no mínimo aproximadamente 10% e no máximo 12.5%. Os dez grupos institucionais com mais contratos representam aproximadamente 6.5% do total de IES no banco de dados, mas acumulam sozinhos quase 60% do total de contratos. Os demais grupos institucionais têm menos de 250 contratos.

**Tabela XII: Os Dez Grupos Institucionais com mais Contratos**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
PUC	1603	15.92	15.92	15.92
NEWTON PAIVA	756	7.51	7.51	23.43
FUMEC	628	6.24	6.24	29.67
UNI-BH	624	6.20	6.20	35.86
UNA	520	5.16	5.16	41.03
PITÁGORAS	481	4.78	4.78	45.80
Inst Metodista IZABELA HENDRIX	475	4.72	4.72	50.52
Faculdade de CIÊNCIAS MÉDICAS MG	311	3.09	3.09	53.61
Faculdade ESTACIO DE SÁ	276	2.74	2.74	56.35
FUPAC	264	2.62	2.62	58.97
<b>Total</b>	<b>5938</b>	<b>58.97</b>	<b>58.97</b>	

*Fonte: SINPRO-MG. Elaboração do Autor.*

Para nossas finalidades, utilizamos a nota do Índice Geral de Cursos (IGC) 2008 como *proxy* da qualidade acadêmica das instituições e de seu ambiente. O IGC é uma média ponderada dos conceitos de cursos de graduação e pós-graduação de uma instituição. O conceito de graduação é uma função dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), este calculado com base nos resultados dos estudantes ingressantes e concluintes de uma instituição no ENADE, das características de infra-estrutura e recursos didático-pedagógicos, do corpo docente e de um indicador de diferença entre desempenhos esperados e observados, a fim de controlar a flutuação do erro na mensuração. O conceito da pós-graduação é uma conversão do conceito fornecido pela CAPES. A ponderação dos conceitos é dada pelo número de matriculados, oficialmente divulgados pelo Censo da Educação Superior, para a graduação, e pela CAPES para a pós-graduação.<sup>54</sup>

Para o conjunto de instituições de todo o país em 2008, 1.692 possuíam nota determinada segundo o IGC, com um mínimo de 44 e um máximo de 478 pontos em

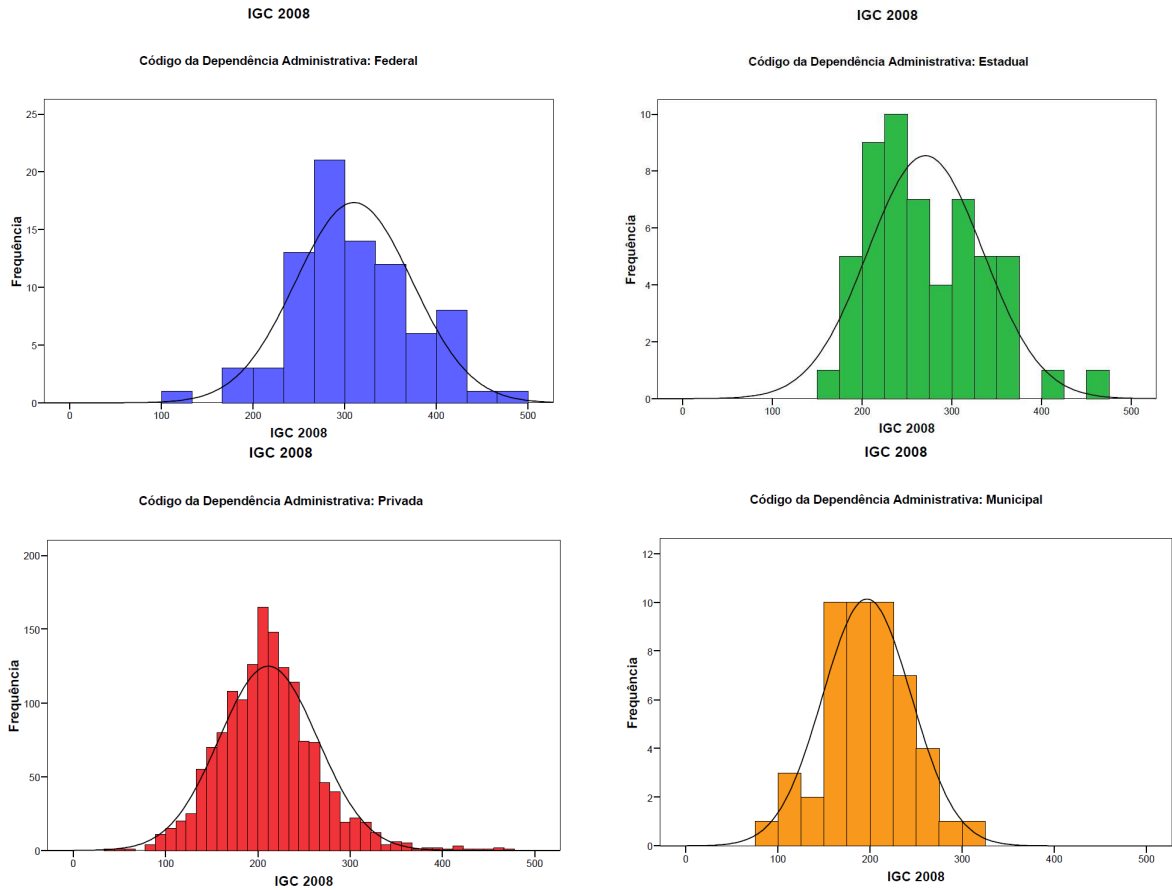
<sup>54</sup> Para informações sobre os detalhes nos procedimentos matemáticos de criação do índice, ver nota técnica sobre o Índice Geral de Cursos, no site do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos>>, acessado em 18/08/2010.

sua escala. As distribuições indicam que o sistema federal possui as melhores condições de ambiente e qualidade acadêmicas, ainda que sua variação só não seja menor que a do sistema estadual, cuja média do conceito é a segunda maior, embora sua distribuição seja um tanto irregular (ver figuras abaixo). O sistema particular possui uma média bem abaixo desses dois primeiros e um desvio-padrão menor, significando isso uma maior chance de que a maioria de suas instituições tenham qualidade inferior em relação ao sistema federal. O “pior dos mundos” se encontra na distribuição de instituições municipais, com o menor valor médio no conceito e um menor desvio-padrão, representando que seu baixo desempenho é consistente para o conjunto de suas IES.

**Tabela XIII: Índice Geral de Cursos 2008 segundo Dependência Administrativa**

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<b>Total de IES</b>
<b>Brasil</b>	<b>44</b>	<b>478</b>	<b>217.77</b>	<b>59.07</b>	<b>1.692</b>
<i>Federal</i>	126	478	310.17	63.64	<b>83</b>
<i>Particular</i>	44	469	211.43	53.40	<b>1505</b>
<i>Estadual</i>	152	461	270.56	64.23	<b>55</b>
<i>Municipal</i>	85	315	196.65	48.20	<b>49</b>
<i>Fonte: INEP/MEC. Elaborada pelo Autor</i>					





**Gráfico VI: Histograma de Frequências do IGC 2008 por Dependência Administrativa das IES no Brasil.**

*Fonte: INEP/MEC. Elaboração do Autor.*

Quanto às IES referentes ao banco de dados do Sindicato dos Professores, nem todas foram devidamente identificadas ou possuíam conceito no IGC. Em muitas delas o próprio MEC não encontrou informações necessárias para realização de sua classificação. Para algumas IES em nosso banco foi impossível a identificação do nome, porque uma designação ou sigla não foi encontrada, ou era insuficiente ou ambígua. No entanto, pudemos identificar a nota da IES correspondente para a grande maioria dos docentes.

Dos 10.069 contratos de trabalhos contidos em nosso banco, 8.777 (87.2%) tiveram instituições com nota de IGC identificada. Convertemos o IGC nas categorias oficiais adotadas para simplificar a classificação das IES: um intervalo ordinal de 1 a 5, recodificação dos resultados do IGC contínuo. As notas de IGC das IES de nosso banco variam entre os conceitos máximo 5 e o conceito mínimo 2. A grande maioria dos contratos se concentra em IES com conceitos 2 e 3 (81.06%), e apenas 16 contratos estão em IES com conceito 5 (15 deles pertencentes à Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE).

**Tabela XIV: IGC 2008 em Categorias**

<b>Conceito</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual Válido</b>	<b>Percentual Cumulativo</b>
2	550	5.46	6.27	6.27
3	6.565	65.20	74.80	81.06
4	1.646	16.35	18.75	99.82
5	16	0.16	0.18	100
<b>Total dos Válidos</b>	<b>8.777</b>	<b>87.17</b>	<b>100</b>	
<i>Dados Ausentes</i>	1.292	12.83		
<b>Total</b>	<b>10.069</b>	<b>100</b>		

*Fonte: SINPRO-MG; INEP/MEC. Elaboração do Autor.*

A tabela abaixo ilustra a perspectiva de variação máxima dos ambientes acadêmicos segundo o conceito do IGC 2008: elencamos as cinco IES particulares com maior e menor conceito segundo a maior quantidade de contratos que estas acumulam, conforme as informações do banco de dados fornecido pelo SINPRO.

**Tabela XV: As Cinco IES Particulares com Maior e Menor Conceito no IGC segundo maior quantidade de Contratos**

	IGC em categorias				Total
	2	3	4	5	
<i>FAJE</i>	0	1	0	15	16
<i>FEAD</i>	4	144	0	1	149
<i>IBMEC</i>	0	1	40	0	41
<i>UNA</i>	0	456	35	0	491
<i>UNI-BH</i>	0	578	30	0	608
<i>Faculdade Metropolitana de BH</i>	125	6	0	0	131
<i>Faculdades KENNEDY</i>	108	0	0	0	108
<i>FEAMIG</i>	70	1	0	0	71
<i>INFORIUM</i>	59	16	0	0	75
<i>Instituto J Andrade LTDA</i>	42	1	0	0	43
<b>Total de Contratos</b>	<b>408</b>	<b>1.204</b>	<b>105</b>	<b>16</b>	<b>1.733</b>

*Fonte: SINPRO-MG; INEP/MEC. Elaboração do Autor.*

### *Construção da Amostra de Professores*

A utilização do software scriptLattes requer o número sequencial de identificação do currículo na plataforma. Isso exige a consulta de cada currículo individualmente. Para uma economia de tempo e parcimônia na análise, optamos pela realização de uma amostra aleatória simples de professores. A amostra é necessária devido à inviabilidade de obtenção de todos os currículos dos docentes no banco de dados. Ela reduz o número de consultas e resultados, de acordo com um intervalo de confiança conhecido e com uma margem de erro desejada.

Considerando a distribuição da idade dos professores, observamos a tendência de seu formato segundo uma curva normal, com média e desvio-padrão identificados. Essa é nossa informação mais segura sobre os docentes, e gostaríamos de manter suas características básicas em uma provável amostra. É interessante considerar que se trata da melhor *proxy* de que dispomos para a experiência docente dos professores. Por isso, manter suas características é de grande relevância para essa pesquisa. Gostaríamos que nossa amostra possuísse tanto professores mais jovens como professores mais velhos, aproximadamente na mesma quantidade em que se distribuem em todo o banco.

Temos a seguinte fórmula de cálculo do tamanho da amostra (TRIOLA, 2008, p. 271):

$$n = \left[ \frac{Z_{\alpha/2} \sigma}{E} \right]^2$$

onde:

$Z_{\alpha/2}$  = escore z crítico com base no nível de confiança desejado

E = margem de erro desejada

$\sigma$  = desvio padrão populacional

Excluimos os professores com idade inferior a 20 e superior a 80 anos, por se tratarem de extremos provavelmente relacionados a erros no cadastro. É improvável que esses excluídos estejam atuando de fato no mercado de trabalho. O total de professores passou a ser 8.065 (pouco mais de 97% do total anterior). Com isso, melhor precisão foi obtida para os valores da média e do desvio-padrão. Um tamanho de amostra (n) com desvio-padrão conhecido ( $\sigma = 11.22$  anos) em um intervalo de confiança de 95% ( $Z_{\alpha/2} = 1,96$ ) e um erro-padrão de no máximo 2 anos, para mais ou para menos da média de idade (45.75 anos), corresponde a uma população amostral de 121 professores. Esse grupo corresponde a aproximadamente 1.5% do total do banco de dados. Utilizamos um software quantitativo para extrair essa amostra aleatoriamente. Mantivemos a proporção de sexos na amostra, praticamente meio-a-meio na população de professores a que tivemos acesso.<sup>55</sup>

### *Informações Acadêmicas dos Professores*

Após essa fase, procedemos à obtenção dos dados do currículo dos professores cadastrados na Plataforma Lattes. Utilizamos o software scriptLattes para obter os dados de produção e a rede de co-produção. Os resultados do programa restringem-se a uma descrição básica da produtividade *do grupo*, e acesso a resumos e gráficos segundo tipo de produção. A informação é visual, mas condensada em formato html (página da web).

---

<sup>55</sup> Apenas a título de observação, a amostra obtida foi de 3% do banco, para realização de possíveis substituições (nomes sem currículos, por exemplo). A distribuição de idade é aproximadamente normal, com picos em 32, 33 e 35 anos. Sua média permaneceu em 45 anos de idade, com desvio-padrão de 10,9 anos, mínimo de 28 e máximo de 80 anos. Os professores na amostra têm no mínimo um e no máximo quatro contratos de trabalho.

Os resultados não são manipuláveis, o que dificulta a exploração analítica de problemas e a resposta a questões de pesquisa.<sup>56</sup> A rede de co-produção apareceu completamente desconectada: as relações entre os professores são raras. Acreditamos que o sorteio aleatório tenha contribuído para isso.

Em uma tentativa de explorar tanto o potencial do banco de dados fornecido pelo sindicato quanto a análise em grupos fornecida pelo software, testamos a hipótese de que a quantidade crescente de contratos de trabalho seria um obstáculo à produção científica dos docentes. Dividimos os professores em dois grupos, aqueles com 3 contratos ou menos de trabalho (excluindo da amostra aqueles com 4 contratos ou mais e repondo o número correspondente por docentes com 3 contratos ou menos, sorteados) e aqueles com 4 contratos ou mais de trabalho (total de 50 professores com currículo identificado). Os resultados foram novamente modestos, e contrários ao esperado: pensamos que aqueles com mais contratos produziram menos, devido ao envolvimento com alta carga horária, mas praticamente não há diferenças entre as médias de produção desses grupos. Pelo contrário, a produção maior, em termos de orientação de teses e dissertações, bem como publicação em periódicos está a favor do grupo com quatro contratos ou mais de trabalho; publicações em jornais e revistas, e orientação de monografias estão em maior número para docentes com três contratos ou menos. A rede permaneceu desconectada.

Seria interessante coletar os contatos de parceria produtiva dos docentes aleatoriamente selecionados, criando uma rede de contatos por '*n*' *steps* de seleção de currículos dos integrantes das redes pessoais de produção. No entanto, não foi possível realizar esse tipo de análise de redes de co-produção da amostra extraída. Nem todos os contatos fornecem o nome completo dos parceiros de produção científica. As abreviações infelizmente introduzem muita ambiguidade na busca pelos nomes, e a consulta por título da produção padece nas barreiras formais da indexação dos trabalhos: a grande maioria das publicações dificilmente tem registro nas plataformas mais institucionalizadas, devido às exigências e à alta seletividade por parte desses mecanismos de divulgação da produção científica.

---

<sup>56</sup> Para mais informações, ver Apêndice B.

Considerando que a influência do ambiente afeta as redes de relações de co-produção dos professores, adotamos o desenho de variação máxima na seleção de currículos. Os docentes das IES particulares com maior e menor conceito segundo a maior quantidade de contratos foram reunidos em grupos segundo suas instituições, e comparados entre si em termos de produção e co-produção.<sup>57</sup> Nem mesmo dessa maneira foi identificada uma rede de produção. Como uma seleção intencional para a visualização e análise de uma rede de co-produção seria demasiadamente trabalhosa para as limitações de recursos e prazos desse trabalho, optamos por uma análise em que distinguimos como nossa *proxy* de ambiente acadêmico ajuda a diferenciar os resultados de produção dos diferentes grupos de professores, descartando uma análise de redes sociais. A vantagem dessa opção foi poder explorar os resultados do total de professores, independentemente de sua área de atuação ou departamento de pesquisa. Um recorte intencional para construção de uma análise de redes certamente implicaria em uma restrição dessa natureza, a fim de identificar parceiros com áreas de interesse comum, e / ou trabalhando ao mesmo tempo em uma mesma instituição.

Mantivemos a seleção amostral inicial de 121 professores<sup>58</sup> para permitir uma generalização de resultados sobre as características individuais de produção acadêmica para o universo de professores cadastrados junto ao sindicato. Procuramos cruzar os resultados obtidos nessa amostra com os da análise dos grupos inseridos em IES particulares com diferentes desempenhos institucionais, ou seja, com diferente conceituação em termos do Índice Geral de Cursos (IGC) 2008. De acordo com nossas formulações até o presente momento, esperamos que o indicador da qualidade do ambiente acadêmico auxilie na explicação do desempenho de produção bibliográfica dos professores. No capítulo a seguir, apresentaremos os resultados dessa análise.

---

<sup>57</sup> Das cinco maiores, excluímos a PUC-MG por incluir uma quantidade muito grande de contratos, fato que inviabilizaria nossa análise por ser demasiada a coleta de currículos e impedir a parcimônia na análise.

<sup>58</sup> Ampliamos levemente esse número para evitar perda de informações devido a dados ausentes ou não encontrados, que eventualmente poderiam aparecer em nossas buscas. A decisão foi muito acertada: dois professores não tinham absolutamente nenhuma informação em seus currículos, exceto nome completo e sexo. Dessa maneira, no capítulo a seguir, a oscilação no total de professores da amostra se deve a esse ajuste.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE PROFESSORES DO SISTEMA PRIVADO EM BELO HORIZONTE, MG

Os resultados estão descritos a seguir em três etapas básicas. Em primeiro lugar, apresentamos os dados obtidos pelo uso da ferramenta scriptLattes, segundo sua capacidade de obtenção e disponibilização de informações; em segundo lugar, identificamos como as diferenças entre as características das instituições, medidas segundo o conceito do IGC, permitem formar grupos de professores diferentes em termos de condições de trabalho e de quantidade de produção bibliográfica qualificada; finalmente, em terceiro lugar, apresentamos um modelo explicativo da produção dos professores na tentativa de controlar características individuais relevantes para as diferenças de desempenho observadas. A intenção é avaliar se a variável *proxy* de ambiente acadêmico permanece como relevante para a explicação do desempenho de produção bibliográfica dos professores. Caso a resposta seja negativa, então podemos considerar plausível a hipótese de diferenciação institucional das IES, na medida e no limite do alcance de nossos dados. Em outras palavras, não haveria efeito identificado da variável institucional porque é pouco provável que as IES particulares se constituam em ambientes de pesquisa acadêmica de excelência: o ambiente institucional não favorece a produção bibliográfica de seus professores.

As informações extraídas da Plataforma Lattes através do software scripLattes mostraram-se bastante relevantes, mas com grandes limitações analíticas.<sup>59</sup> Apresentamos abaixo as médias dos tipos de produção discriminados nos currículos segundo grupo de professores com mais e menos contratos de trabalho, nas IES particulares. Testamos a hipótese de que a quantidade de contratos de trabalho seria uma aproximação da noção de *ênfase em atividades de ensino na produção docente*. Trata-se

---

<sup>59</sup> Enumeramos as dificuldades geradas pelo uso do instrumento: 1) Sua natureza *script* representa para o usuário a dificuldade de lidar com linguagem de programação básica; trata-se de um recurso “pouco-amigável” para a grande maioria dos usuários, incluindo aí o autor dessa dissertação. 2) O relatório fornecido estava condensado e restrito ao formato de página da web (.html). Isso significou a carência de um banco de dados propriamente dito: as informações não estavam suficientemente desagregadas para tornar viável a reelaboração dos dados segundo critérios específicos do pesquisador. Foi necessário um enorme esforço para sistematizar as informações em um novo formato, e trabalhar miminamente o conteúdo de interesse. 3) Informações da mais alta relevância para uma pesquisa analítica não foram captadas pelo software: as características dos docentes (idade, sexo, formação, atuação profissional, etc.) foram descartadas da coleta de dados. Em resumo, as dificuldades obrigaram o pesquisador a retornar à Plataforma Lattes repetidas vezes, obter manualmente informações em quantidade restrita, dada suas dificuldades, e convertê-las em análise sistemática. Esse movimento representou cerca de 3 meses de atraso para a entrega do trabalho final. Para mais informações sobre o scriptLattes, ver Mena-Chalco; Júnior (2009). Para mais informações sobre os problemas enfrentados em seu uso, ver Apêndice B.

de nossa primeira abordagem para considerar o desempenho da produção e explorar a idéia de ambiente acadêmico nas IES particulares.

Utilizamos também uma outra variável *proxy*: a produção bibliográfica dos professores como um indicador da *ênfase de pesquisa no perfil funcional de atividade docente*. Cruzamos as categorias da produção com os grupos segundo contratos de trabalho para avaliar a distribuição dos dados. O resultado é um conjunto de gráficos e tabelas que passamos a exibir a seguir. Optamos pela produção média por quesito descrito no currículo Lattes para ter uma medida que considere a quantidade de membros em cada grupo. Esse resultado se encontra nas tabelas. Nos gráficos descrevemos a proporção de cada quesito da produção em relação ao total. Desse modo podemos observar não só a produção por participante no grupo, como também a ênfase de produção de cada grupo.

Considerando os tipos de produção bibliográfica, a tabela a seguir aponta para um desempenho superior do grupo de professores com quatro contratos ou mais nos quesitos que julgamos mais acadêmicos: artigos completos publicados em periódicos [1]; livros publicados/organizados ou edições [2]; e capítulos de livros publicados [3]. O grupo com menos contratos tem a seu favor o conjunto de resultados de anais em congressos ([5], [6] e [7]), e artigos aceitos para publicação. Nos demais quesitos, um pouco mais ambíguos do ponto de vista da ênfase acadêmica, a comparação também favorece o grupo com mais contratos. O gráfico a seguir ilustra uma pequena diferença funcional entre os grupos: os três maiores percentuais para o grupo com menos contratos dizem respeito a apresentações de trabalho [9], resumos publicados em anais de congressos [7] e trabalhos completos publicados em anais de congresso [5]; para o grupo com mais contratos, encontramos o mesmo quesito [9], textos em jornais de notícias/revistas [4] e artigos completos publicados em periódicos [1]. Esse resultado contraria a expectativa de que uma maior pressão de horas de trabalho, ou quantidade de contratos de trabalho prejudicaria a produção acadêmica dos professores.<sup>60</sup> No entanto, os padrões não parecem fortes o suficiente para considerarmos definitivo esse resultado.

---

<sup>60</sup> Consideramos razoável supor que, dada a regra geral de que a dedicação exclusiva é muito menor nas instituições particulares que nas federais, mais contratos podem oferecer uma estabilidade mínima aos docentes, variando sua ênfase em pesquisa e produção científica em função de obter ou não o título de doutor, como veremos mais a frente.



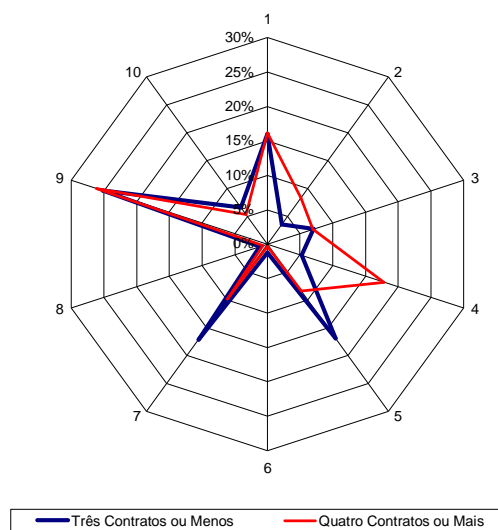
**Tabela XVI: Médias dos Tipos de Produção Bibliográfica dos Grupos de Professores com Três ou Menos e Quatro ou Mais Contratos em IES Particulares**

	Tipos de Produção Bibliográfica	Média do Grupo	
		Três Contratos ou Menos	Quatro Contratos Ou Mais
1	Artigos completos publicados em periódicos	2.14	2.74
2	Livros publicados/organizados ou edições	0.48	1.4
3	Capítulos de livros publicados	0.94	1.18
4	Textos em jornais de notícias/revistas	0.70	3.02
5	Trabalhos completos publicados em anais de congressos	2.26	1.42
6	Resumos expandidos publicados em anais de congressos	0.16	0.06
7	Resumos publicados em anais de congressos	2.28	1.68
8	Artigos aceitos para publicação	0.15	0.12
9	Apresentações de trabalho	3.37	4.44
10	Demais tipos de produção bibliográfica	0.88	0.9
<b>Total de Publicações</b>		<b>1.645</b>	<b>848</b>
<b>Total de Professores</b>		<b>123</b>	<b>50</b>

Fonte: Elaboração do Autor.

**Gráfico VII: Distribuição Percentual dos Tipos de Publicações em Relação ao Total de Publicações por Grupo de Docentes.**

Distribuição Percentual dos Tipos de Publicações em Relação ao Total de Publicações por Grupo de Docentes



Observação: Os números identificam os tipos de publicação encontrados na Tabela XVI.  
Fonte: Elaboração do autor.

Quando observamos a produção relativa a supervisões e orientações concluídas, buscando por um indicador da ênfase de ensino no perfil funcional dos professores, observamos na tabela a seguir tendências contraditórias: o grupo com quatro contratos ou mais apresenta maior produção por indivíduo tanto em atividades de pesquisa (supervisões e orientações concluídas de tese de doutorado [2], dissertações de mestrado [3], e iniciação científica [6]), quanto em atividades de ensino (trabalhos de conclusão de curso de graduação [5] e orientações de outra natureza [7]). O gráfico a seguir mostra que o grupo de três contratos ou menos demonstra uma certa ênfase em trabalho de conclusão de curso de graduação [5] e em monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento / especialização [4], enquanto o grupo com quatro contratos ou mais, por sua vez, concentra grande parte de suas supervisões e orientações em trabalhos de conclusão de curso de graduação (essa sim uma atividade típica da ênfase em ensino).<sup>61</sup> Esses resultados nos fizeram questionar a utilidade da variável *número de contratos*, fornecida pelo banco de dados do sindicato. Assim, voltamos nosso foco para nosso indicador da qualidade acadêmica das IES em que os docentes trabalham: o IGC.

---

<sup>61</sup> Essa etapa da análise se refere aos dados inicialmente fornecidos pelo scriptLattes, em que não pudemos fazer distinção entre as características individuais docentes e a agregação em grupos.

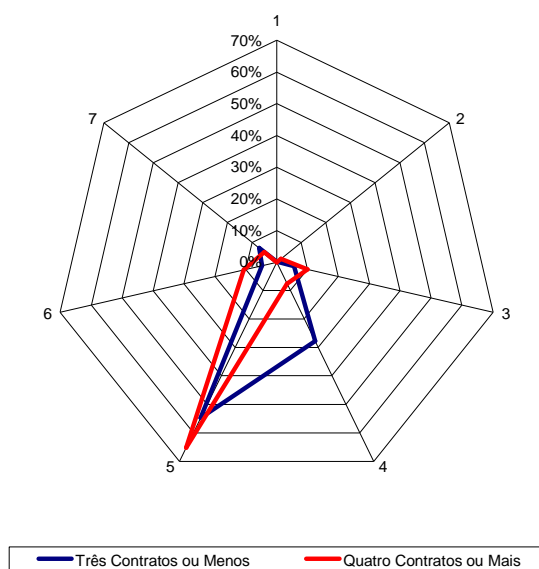
**Tabela XVII: Médias dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas dos Grupos de Professores com Três ou Menos e Quatro ou Mais Contratos em IES Particulares**

Supervisões e orientações Concluídas	Média do Grupo	
	Três Contratos ou Menos	Quatro Contratos ou Mais
1 <i>Supervisão de pós-doutorado</i>	0.02	0
2 <i>Tese de doutorado</i>	0.01	0.3
3 <i>Dissertação de mestrado</i>	0.57	1.7
4 <i>Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização</i>	2.84	1.28
5 <i>Trabalho de conclusão de curso de graduação</i>	5.59	11.06
6 <i>Iniciação científica</i>	0.48	1.8
7 <i>Orientações de outra natureza</i>	0.73	0.86
<b>Total de Orientações Concluídas</b>	<b>1.258</b>	<b>850</b>
<b>Total de Professores</b>	<b>123</b>	<b>50</b>

Fonte: Elaboração do Autor.

**Gráfico VIII: Distribuição Percentual dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas em Relação ao Total de Orientações Concluídas por Grupo de Docentes.**

Distribuição Percentual dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas em Relação ao Total de Orientações por Grupo de Docentes



Observação: Os números identificam os tipos de orientação encontrados na Tabela XVII.

Fonte: Elaboração do autor.

Recorremos a uma nova busca, desta vez separando os docentes em termos de nosso indicador de qualidade do ambiente acadêmico. A seguir, temos o resumo dos resultados da produção de ênfase em pesquisa e de ênfase em ensino para os docentes

em IES particulares com maiores e menores notas no IGC 2008. Essa divisão permitiu notar claramente a diferença entre os grupos de professores e seu desempenho: o grupo de professores em IES particulares com as maiores notas aparece sistematicamente em superioridade para quase todos os quesitos de desempenho, sobretudo nos mais relevantes para a qualidade acadêmica, tanto na ênfase de pesquisa quanto na ênfase de ensino. Essa diferença aparece visivelmente nas tabelas e nas figuras a seguir.

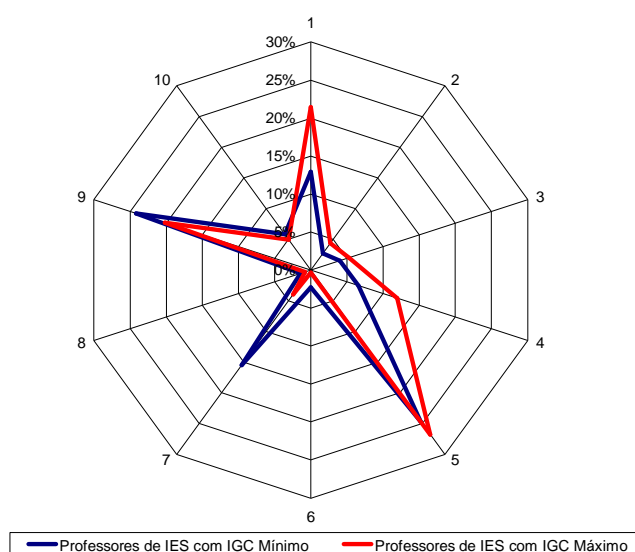
**Tabela XVIII: Médias dos Tipos de Produção Bibliográfica dos Grupos de Professores em IES Particulares com IGC 2008 Mínimo e Máximo**

	Tipos de Produção Bibliográfica	Média do Grupo	
		Professores de IES com IGC Mínimo	Professores de IES com IGC Máximo
1	Artigos completos publicados em periódicos	1.04	4.06
2	Livros publicados/organizados ou edições	0.22	0.83
3	Capítulos de livros publicados	0.33	1.00
4	Textos em jornais de notícias/revistas	0.53	2.26
5	Trabalhos completos publicados em anais de congressos	1.99	5.06
6	Resumos expandidos publicados em anais de congressos	0.18	0.06
7	Resumos publicados em Anais de congressos	1.25	0.74
8	Artigos aceitos para publicação	0.11	0.15
9	Apresentações de trabalho	1.95	3.83
10	Demais tipos de produção Bibliográfica	0.47	0.94
<b>Total de Publicações</b>		<b>2.431</b>	<b>890</b>
<b>Total de Professores</b>		<b>301</b>	<b>47</b>

Fonte: Elaboração do Autor.

**Gráfico IX: Distribuição Percentual dos Tipos de Publicações em Relação ao Total de Publicações por Grupo de Docentes.**

Distribuição Percentual dos Tipos de Publicações em Relação ao Total de Publicações por Grupo de Docentes



Observação: Os números identificam os tipos de publicação encontrados na Tabela XVIII.  
Fonte: Elaboração do autor.

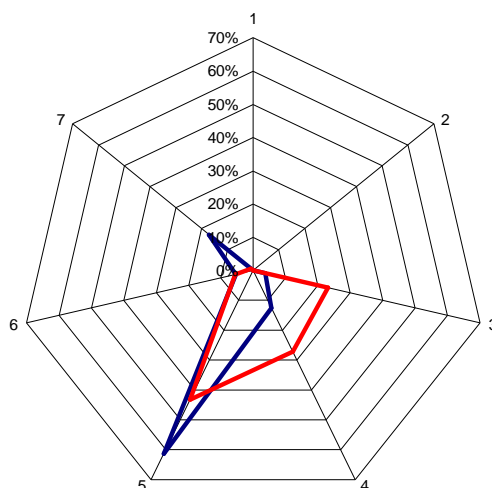
**Tabela XIX: Médias dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas dos Grupos de Professores com IGC 2008 Mínimo e Máximo**

Supervisões e orientações Concluídas	Média do Grupo	
	Professores de IES com IGC Mínimo	Professores de IES com IGC Máximo
1 <i>Supervisão de pós-doutorado</i>	0	0
2 <i>Tese de doutorado</i>	0	0
3 <i>Dissertação de mestrado</i>	0.18	2.19
4 <i>Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização</i>	0.63	2.60
5 <i>Trabalho de conclusão de curso de graduação</i>	3.08	4.11
6 <i>Iniciação científica</i>	0.27	0.53
7 <i>Orientações de outra natureza</i>	0.86	0.09
<b>Total de Orientações Concluídas</b>	<b>1.512</b>	<b>447</b>
<b>Total de Professores</b>	<b>301</b>	<b>47</b>

Fonte: Elaboração do Autor.

**Gráfico X: Distribuição Percentual dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas em Relação ao Total de Orientações Concluídas por Grupo de Docentes.**

Distribuição Percentual dos Tipos de Supervisões e Orientações Concluídas em Relação ao Total de Orientações por Grupo de Docentes



— Professores de IES com IGC Mínimo — Professores de IES com IGC Máximo

Observação: Os números identificam os tipos de orientação encontrados na Tabela XIX.

Fonte: Elaboração do autor.

Após concluirmos que a variável de ambiente acadêmico sinalizava ser mais consistente, decidimos utilizá-la para verificar se a variável de contratos teria alguma relevância. As informações acima foram baseadas na seleção de um número reduzido de professores, a fim de simplificar o processo de busca. Entretanto, a informação sobre os grupos de professores com menos e mais contratos e a respectiva nota de IGC das IES particulares a que eles se vinculam consta para a grande maioria dos professores identificados junto ao sindicato.<sup>62</sup>

Podemos notar que o grupo de professores com 4 ou mais contratos tem uma média de IGC 2008 para suas IES em que trabalham consideravelmente inferior ao grupo de professores com 3 contratos ou mais. Esse fato reforça a idéia de que possivelmente, na descrição acima, a variação média deste último grupo sofre forte influência de extremos, sobretudo dos menos produtivos (porque a produção é altamente concentrada em alguns indivíduos e o grupo de professores com 3 contratos ou menos é muito maior que o grupo de professores com 4 contratos ou mais). Podemos também considerar que a variável *proxy* de ambiente acadêmico se apresenta como o mais razoável preditor de desempenho entre os grupos de professores. A variação observada em termos de grupos com quantidade de contratos de trabalho diferentes não parece confiável.<sup>63</sup>

**Tabela XX: Teste de Independência entre as Médias do conceito de IGC 2008 das IES Particulares em que trabalham os docentes.**

<b>Grupo de Professores</b>	<b>Total de Professores no Grupo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Diferença entre as Médias</b>	<b>Significância Estatística da Diferença<sup>64</sup></b>
<i>Professores com 3 contratos ou menos</i>	7.226	243.004	44.670	41.698	0.001
<i>Professores com 4 contratos ou mais</i>	53	201.307	58.743		

*Fonte: Elaboração do Autor.*

<sup>62</sup> As exceções se devem a algumas IES cujos nomes não constam na planilha do MEC ou não puderam ter nota no IGC em alguma das etapas do triênio de referência (2006, 2007 e 2008).

<sup>63</sup> Quantidade de contratos ou vínculos de trabalho é uma informação problemática, sobretudo para os docentes que optam por buscar muitos locais de trabalho. Fatores como dedicação exclusiva podem inibir os indivíduos de declarar sua situação. A Plataforma Lattes oferece a opção de declarar também as horas semanais de trabalho. Em muitos currículos essa informação estava ausente ou incompleta. É muito provável que os indivíduos mais ativos no mercado omitam vínculos conflituosos (incompatíveis). Essa informação não foi utilizada por essas razões.

<sup>64</sup> A significância estatística auxilia mas não é condição necessária da análise, uma vez que se trata do universo total de docentes obtidos através do sindicato.

Em resumo, a análise proporcionada pelo script Lattes mostrou-se insatisfatória. O uso é essencialmente descritivo; comparações só podem ser realizadas dado o conhecimento prévio das características dos grupos. Como nossas informações sobre os professores possuem um enorme véu – dado que partimos apenas do nome, sexo, idade e IES em que o professor trabalha, e dado que a busca de mais informações nos currículos se mostrou inviável para nossas limitações de tempo e recurso –, a análise através do software não nos possibilitou identificar características de controle para avaliar o desempenho diferenciado entre os grupos.

Para complementar as carências dos resultados acima, procuramos avaliar especificamente a produção acadêmica de ênfase em pesquisa, e controlar melhor as características dos professores que poderiam explicar a variação nesse quesito. Para isso, selecionamos novamente os docentes sorteados na amostra inicial<sup>65</sup> e buscamos informações sobre suas trajetórias acadêmicas. A qualificação da produção científica se deu pela construção de um índice de produção bibliográfica focado em artigos completos publicados em periódicos, livros publicados / organizados ou edições e capítulos de livros publicados. A produção identificada nos currículos foi ponderada pela avaliação dos periódicos segundo os conceitos *Qualis Periódicos*, publicados trienalmente pela CAPES. A ponderação segue o critério descrito na tabela a seguir:<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Na amostra inicial apenas 3 indivíduos possuíam 4 contratos de trabalho, isso porque o número de professores com 4 ou mais contratos declarados é muito pequeno e sua ocorrência em uma amostra aleatória é ocasional. No modelo a ser apresentado mais a frente, substituímos as informações de trabalho por outros indicadores de atuação profissional obtidos diretamente dos currículos dos professores. Para esses novos indicadores, não houve relação com significância estatística. As reservas quanto aos problemas com esse tipo de indicador já foram apresentadas na página 107, nota 63 desse capítulo.

<sup>66</sup> Os valores da ponderação foram definidos arbitrariamente pelo autor, numa tentativa de imitar a escala utilizada pela própria CAPES para avaliação dos programas de pós-graduação: o valor máximo corresponde a 7. Optamos por introduzir livros e capítulos em livros porque alguns docentes produziram exclusivamente em termos desses itens, e esse esforço passaria ao largo de uma avaliação se apenas utilizássemos a produção de artigos em periódicos. A definição sobre os valores de livros e capítulos em livros é mais problemática, pois não há um correspondente na avaliação da CAPES para esses itens. Novamente, tratou-se de uma decisão arbitrária imputar o peso B1 a livros e o peso B3 a capítulos de livros. No entanto, essa ponderação é necessária dada a importância da ênfase em pesquisa acadêmica para nossas finalidades de análise.

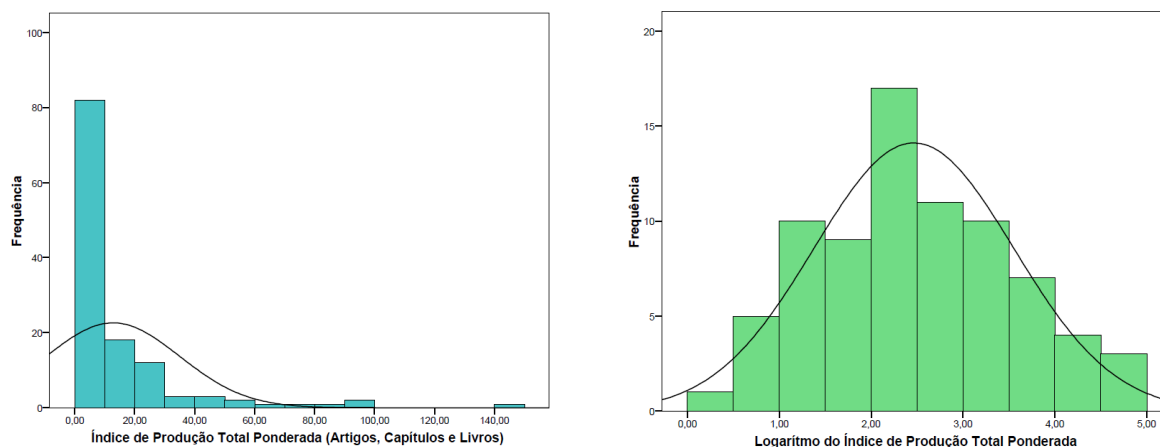


**Tabela XXI: Ponderação da Produção Bibliográfica**

<b>Qualificação do Periódico segundo a CAPES</b>	<b>Peso Numérico</b>
A1	7
A2	6
B1*	5
B2	4.5
B3**	4
B4	3.5
B5	3
C	2
Sem classificação	1
<b>* Atribuído a Livros publicados.</b>	
<b>** Atribuído a Capítulos em Livros.</b>	
<i>Fonte: Elaboração do Autor.</i>	

Após ponderada, a produção dos professores foi somada, e o resultado foi nomeado de Índice de Produção Bibliográfica Total. Dos 126 professores nessa amostra, quase 40% (49) não apresentaram nenhuma produção; até 20 pontos na escala, temos cerca de 80% (102). A escala, no entanto, chega a 142.5 pontos. A concentração apresentou-se tão intensa que mesmo uma transformação matemática da escala do índice, com a intenção de aproximar a distribuição observada de uma distribuição normal, não foi bem sucedida.<sup>67</sup> Assim, consideraremos brevemente algumas características do grupo sem nenhuma produção bibliográfica identificada, para em seguida, realizar uma análise da produção individual dos demais.

<sup>67</sup> Essa dificuldade gerou um problema considerável para a análise que se segue. Sem uma distribuição em formato de curva aproximadamente normal para esse indicador, uma análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO) se torna inviável. Nossa opção foi não perder a chance de observar como as variáveis individuais afetam diretamente a produção dos professores, e excluir da análise os casos sem produção. Dessa forma, algumas considerações foram feitas sobre o grupo que não apresentou nenhuma produção. Em seguida, esse grupo foi retirado da análise para que uma refressão de MQO pudesse ser realizada com os indivíduos que apresentaram alguma produção. Isso reduziu o tamanho da amostra nas proporções citadas acima. Entretanto, abrir mão dessa análise significaria ignorar a possibilidade de que fatores individuais influenciam na produção individual e nos resultados das instituições. Por essa razão, mesmo diante de todas as dificuldades citadas, optamos por realizar um modelo de MQO.



**Gráfico XI: Histograma de Frequências do Índice de Produção Bibliográfica Total dos Professores de IES particulares (esquerda) e do Logarítmo (direita) após a exclusão dos professores sem produção bibliográfica.**

*Fonte: Elaboração do Autor.*

Os resultados na tabela a seguir apontam para uma considerável diferença na distribuição de produção bibliográfica dos professores quando consideramos sua inserção nas instituições com melhores conceitos de IGC, e portanto, com melhores condições de ambiente acadêmico. Alguns professores lecionam em várias IES particulares. As categorias da tabela representam a média da nota para todas as instituições em que os docentes trabalham, arredondada em conceitos ordinais. Os números absolutos são pequenos, porque temos a informação apenas para a coleta amostral. Por isso, os números relativos são mais interessantes para a análise.

Para aqueles que obtiveram média 2 não houve sequer um com pontuação no Índice de Produção Bibliográfica Total Ponderada superior a 20 pontos. Ou seja, nenhum deles se localizaria na “elite”<sup>68</sup> dos pesquisadores em IES particulares. A grande maioria dos professores se encontra na categoria 3. Apenas 18,75% destes têm pontuação superior na produção bibliográfica. A proporção que indica um grupo maior de professores em uma pontuação superior apenas aparece na categoria de IGC 2008 médio de nível 4, ainda que o número absoluto seja pequeno.<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Chamamos aqui de elite aqueles docentes com produção destacada em relação aos demais. No entanto, não necessariamente esses seriam de elite se comparados aos docentes com produção qualificada nas IES federais; não há como estabelecer tal comparação. Igualmente, não existe um número ou um valor de referência para identificar pesquisadores com excelência em produção bibliográfica.

<sup>69</sup> A distribuição observada na Tabela XXII tem significância para o teste Qui-quadrado de independência ao nível de 90% de confiança.

**Tabela XXII: Distribuição do IGC 2008 Médio das IES em que o Professor trabalha segundo o Índice Categórico de Produção Bibliográfica Total Ponderada**

		Índice Categórico de Produção Total Ponderada			Total
		Nenhuma pontuação	Entre 1 e 20 Pontos	Acima de 20 pontos	
IGC 2008 Categórico Médio das IES em que o Professor trabalha	2	3 33.33%	6 66.67%	0 0%	9 100%
	3	35 43.75%	30 37.50%	15 18.75%	80 100%
	4	6 21.43%	13 46.43%	9 32.14%	28 100%
<b>Total</b>		44 37.61%	49 41.88%	24 20.51%	117 100%

Fonte: Elaboração do Autor.

Ao compararmos a diferença entre as médias da nota do IGC 2008 para os grupos superior (acima de 20 pontos), mediano (entre 1 e 20 pontos) e sem produção em nossa escala de produção bibliográfica, verificamos diferenças entre as médias do grupo superior em relação aos demais. Porém não há diferença estatisticamente significativa entre as médias das notas do IGC 2008 para os docentes sem nenhuma produção e produção mediana.

**Tabela XXIII: Teste de Independência entre as Médias do conceito de IGC 2008 das IES Particulares em que trabalham os docentes segundo Grupos de Produção Bibliográfica**

	Índice de Produção Total Ponderada Categórico	Total de Casos	Média	Desvio- Padrão	Diferença entre as médias	Significância Estatística
IGC 2008 Médio das IES em que o professor trabalha	(B) Entre 1 e 20 pontos	49	241.207	48.919	3.190 (B-C)	0.727
	(C) Nenhuma pontuação	44	238.017	38.612		
	(A) Acima de 20 pontos	24	266.486	32.362	28.469 (A-C)	0.002
	(C) Nenhuma pontuação	44	238.017	38.612		
	(A) Acima de 20 pontos	24	266.486	32.362	25.279 (A-B)	0.011
	(B) Entre 1 e 20 pontos	49	241.207	48.919		

Fonte: Elaboração do Autor.

A consistência dos resultados com relação à importância da nota da IES particular no IGC 2008 nos levou à construção de uma análise de regressão de mínimos quadrados ordinários para estimar a importância deste indicador de ambiente acadêmico em relação às demais características individuais dos professores para a produção bibliográfica considerada acima. Foi necessário restringir a amostra apenas ao grupo de professores com alguma produção, para que a transformação logarítmica do índice adquirisse uma distribuição aproximadamente normal. Em nosso modelo, consideramos

aspectos demográficos, de atuação profissional acadêmica ou não, trajetória acadêmica – como formação, participação em projetos de pesquisa, etc. –, além, é claro, de nossa variável *proxy* do ambiente acadêmico. No entanto, restringimo-nos apenas à apresentação de um modelo parcimonioso, resultado da exploração de diferentes modelos.<sup>70</sup>

A apresentação formal de uma análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO) pode ser descrita da seguinte maneira:

$$Y_i = \alpha + \beta_{ni} X_{ni} + \varepsilon$$

em que:

$Y_i$  = Variável Dependente associada ao indivíduo  $i$ , cuja variância será explicada no modelo.

$\alpha$  = Coeficiente linear ou constante.

$\beta_{ni}$  = Coeficiente angular ou efeito da ‘ $n$ ’ésima variável associada ao indivíduo  $i$ .

$X_{ni}$  = ‘ $n$ ’ésima Variável Independente X associada ao indivíduo  $i$ .

$\varepsilon$  = Termo estocástico ou variação não explicada.

---

<sup>70</sup> Ver Apêndice B. Novamente recorreremos a um modelo de análise de variâncias sem nos apegarmos fortemente aos problemas estatísticos. Nossa intenção permanece a mesma: buscar por questionamentos pertinentes ao problema em questão, a saber, a relação entre IES federais e privadas e a formação de um ambiente acadêmico com ênfase em atividade de pesquisa. E, para que as IES particulares possam desempenhar um papel efetivo na formação de nível superior de seus alunos, tanto em termos de projeção ascendente de mobilidade quanto em termos de domínio científico-cultural, os aspectos acima deveriam mostrar, de algum modo, efeitos em nossa abordagem. Caso contrário, podemos considerar a plausibilidade de diferenciação institucional no sistema de ensino superior brasileiro, estando as IES particulares, de um modo geral, no nível base da pirâmide de estratificação das IES do país.

Adotando a designação formal para modelos explicativos amostrais, e acrescentando as variáveis utilizadas em nosso modelo, temos o seguinte modelo Log-linear:

$$\ln(y_i) = a + b_1 x_{IGC\ i} + b_n x_{controle} + e$$

em que:

$\ln(y_i)$  = Logaritmo Natural da variável Índice de Produção Bibliográfica Total do Professor 'i', apenas para os indivíduos que apresentaram alguma produção em artigos, livros ou capítulos.

$a$  = Coeficiente linear ou constante.

$b_1$  = Coeficiente angular ou efeito do Conceito Médio do IGC 2008 para as IES particulares em que o professor 'i' trabalha.

$x_{IGC\ i}$  = Conceito Médio do IGC 2008 para as IES particulares em que o professor 'i' trabalha (*teste*).

$b_n$  = Coeficiente angular ou efeito das variáveis de controle do professor 'i'.

$x_{controle}$  = Variáveis de controle: características do professor 'i'.

$e$  = Termo estocástico amostral ou variação não explicada na amostra.

As variáveis presentes no modelo estão resumidas na tabela a seguir:

**Tabela XXIV: Variáveis de Teste e Controle no Modelo de Explicação do Índice de Produção Bibliográfica Total Ponderado**

<b>Variáveis no Modelo</b>	<b>Características</b>
IGC 2008 Médio das IES em Que o professor trabalha	Contínua
Sexo do Professor	Dicotômica
Idade do Professor tendo como referência 20 anos = 0	Contínua
Pelo menos uma atividade de dedicação exclusiva acadêmica	Dicotômica
Quantidade de Atuações profissionais	Contínua
Quantidade de Projetos de Pesquisa	Contínua
Tempo decorrido desde a primeira graduação	Contínua
Tempo decorrido desde mestrado	Contínua
Tempo decorrido desde o doutorado	Contínua

*Fonte: Elaboração do Autor.*

Esse modelo incorpora algumas contribuições da literatura consultada sobre modelos metodológicos de abordagem produtividade científica (CLEMENTE, 1973; ALISSON & STEWART, 1974; TIEN & BLACKBURN, 1996), como os anos desde a obtenção de determinado título. Essa medida nos pareceu muito interessante, por dois motivos: em primeiro lugar, uma das poucas informações obtidas sobre os professores é sua idade, e a distribuição de idade foi utilizada para seleção amostral. Dessa forma, a qualidade dessa informação contribui para o modelo. Em segundo lugar, essa opção é muito mais interessante do que o uso de variáveis dicotômicas porque permite aumentar a variabilidade da informação. Sabemos que essa variabilidade tem sua razão teórica de ser: a experiência e maturidade dos professores nas atividades de ensino e pesquisa interagem com sua formação.

Um dos problemas desse tipo de variável é a suposição de linearidade na progressão temporal: experiências diversas podem fazer com que haja um declínio na produção bibliográfica ao longo do tempo. Por exemplo, nos Estados Unidos, Tien e Blackburn (1996) identificam uma tendência de declínio na produtividade dos professores após um pico marcado por um evento determinante para a carreira acadêmica: a promoção de professor assistente para professor associado. Durante o período probatório, que dura no máximo 6 anos, há uma ascensão vertiginosa na produção bibliográfica, seguida de uma queda vertiginosa nos anos seguintes. Esse tipo de fenômeno rompe com o pressuposto da linearidade crescente advinda da experiência.

Na prática, não conseguimos identificar um tipo de informação facilmente acessível nos currículos que nos indicasse esse tipo de fenômeno. E, por motivos de parcimônia e simplificação, assumimos o pressuposto da linearidade. Seria inconveniente aumentar a quantidade de variáveis em nosso modelo: a restrição de utilizar apenas aqueles professores com pontuação na escala de produção bibliográfica já reduziu por demais o número de casos da amostra disponíveis para a análise. Muitas variáveis comprometem os graus de liberdade que auxiliam na redução do erro das estimativas. Por isso, após várias tentativas, optamos por um modelo bastante parcimonioso.

Os resultados estão resumidos na tabela a seguir:

**Tabela XXV: Coeficientes de Regressão Estimados para o Logaritmo Natural do Índice de Produção Bibliográfica Total dos Professores de IES Particulares**

<i>Variáveis no Modelo</i>	<i>Coefficiente não padronizado</i>	<i>(eb - 1)*100</i>	<i>Significância Estatística</i>
<i>(Constant)</i>	0.487	1.63	0.581
<i>IGC 2008 Médio das IES em que o professor trabalha</i>	0.008	0.80	0.017
<i>Sexo do Professor</i>	-0.181	-16.57	0.534
<i>Idade do Professor tendo como referência 20 anos = 0</i>	-0.072	-6.92	0.135
<i>Pelo menos uma atividade de dedicação exclusiva acadêmica</i>	-0.302	-26.04	0.358
<i>Quantidade de Atuações profissionais</i>	0.039	4.02	0.168
<i>Quantidade de Projetos de Pesquisa</i>	0.048	4.97	0.260
<i>Tempo decorrido desde a primeira graduação</i>	0.038	3.85	0.436
<i>Tempo decorrido desde mestrado</i>	-0.010	-1.00	0.762
<i>Tempo decorrido desde o doutorado</i>	0.172	18.82	0.000
<b>n° de Casos</b>	<b>39</b>		
<b>R2 Ajustado</b>	<b>0.405</b>		
<i>Fonte: Elaboração do Autor.</i>			

O modelo proposto foi estatisticamente significativo segundo a análise de variância (ANOVA), e sua capacidade explicativa da variância do índice de produção bibliográfica dos professores em IES particulares em Belo Horizonte é da ordem de 40.5%.

Notamos que dentre todas as características individuais selecionadas para a análise, apenas uma obteve significância estatística da ordem de *p valor* inferior a 0.01 (99% de confiança): tempo decorrido desde a conclusão do doutorado. Para uma confiança de 95% é estatisticamente significativa a estimação da variável de teste: IGC 2008 médio das IES em que o professor trabalha. Nenhuma das demais características individuais aparece como relevante para explicar a variação no índice.

A variação de uma unidade a mais na nota média do IGC 2008 das IES em que o professor trabalha aumenta em média 0.80% sua pontuação na escala do índice de produção bibliográfica, controladas todas as demais variáveis. Podemos considerar esse

efeito como praticamente desprezível. O efeito mais relevante e consistente foi o do tempo desde a obtenção do título de doutor. Um ano a mais após a conclusão desse nível aumenta, em média, 18.82% a pontuação na escala de nosso índice de produção bibliográfica.

Apenas para citar os efeitos sem significância estatística: variam positivamente com o índice, além da constante, quantidade de atuações profissionais, quantidade de projetos de pesquisa, tempo decorrido desde a primeira graduação; negativamente, encontramos atributo de sexo feminino, idade do professor, declaração de dedicação exclusiva acadêmica durante pelo menos uma vez ao longo da carreira, tempo decorrido desde a primeira graduação e tempo decorrido desde a conclusão de mestrado. O modelo aponta que o efeito dessas variáveis pode ser nulo. Não parece haver coerência teórica entre essas distribuições de resultados.

O resultado do efeito do tempo decorrido desde a conclusão do doutorado aponta para uma tardia maturidade da produção científica para os professores em IES particulares em Belo Horizonte associados ao sindicato. Somente nos anos subsequentes à conclusão desse nível de ensino a produção bibliográfica com ênfase em pesquisa tende a crescer. Isso chama atenção para a possibilidade de que monografias e dissertações não se transformem em trabalhos futuros, ou que não tenham o potencial para vir a desenvolver a produção científica dos professores como uma tese de doutorado.

A quantidade de atuações profissionais total ao longo da carreira teve um efeito contrário ao esperado. Pensamos que uma quantidade crescente de ocupações pode afetar a produção bibliográfica. Complementar a essa idéia seria a expectativa de que a variável indicadora de dedicação exclusiva para atividade acadêmica teria um efeito positivo sobre o índice. Nosso modelo aponta no sentido contrário, o que nos desafia a refletir sobre possíveis causas para tais variações. Devemos lembrar que esse tipo de informação guarda uma ambiguidade importante: é corriqueira a idéia de que currículos maiores são mais chamativos. É de se esperar que informações não verídicas afetem nosso modelo. Um professor que trabalha 40 horas em uma instituição particular, com forte ênfase em horas de aula, pode declarar experiência de dedicação exclusiva, mas não tem os mesmos benefícios e a mesma disponibilidade de tempo para produção científica. A quantidade de atuações profissionais pode ser exagerada, a fim de justificar



experiência em atividades e no mercado de trabalho.<sup>71</sup> Esse tipo de viés não pode ser controlado em nossa análise.

Sobre nossa variável de teste, verificamos que seu efeito é praticamente nulo. Isso nos leva a questionar a importância do ambiente acadêmico de produção das IES particulares para estimular a produção bibliográfica com ênfase em pesquisa por parte de seus professores. Mesmo considerando a medida e as limitações de nossos dados, não podemos descartar a plausibilidade da tese de diferenciação institucional das IES, pelo menos nas instituições particulares envolvidas com o sindicato pelos contratos de trabalho identificados em nossa abordagem.

A generalização dos resultados se aplica ao grupo que se encontra vinculado ao sindicato, e não à população de professores contratados por IES particulares e residentes na cidade de Belo Horizonte. Embora fosse interessante obter resultados generalizáveis para o total da população de docentes em IES particulares, o acesso a informação capaz de proporcionar conclusões dessa amplitude está para além do alcance do presente trabalho. De longe, os dados obtidos para a análise realizada acima são os melhores a que se pode ter acesso com os recursos de que dispomos, e para uma população tão grande. E o mais importante: devido à especificidade da população, pudemos trabalhar conceitos relevantes para os problemas das organizações de ensino superior do setor privado em uma ampla região geográfica.

Combinados aos demais, os resultados da regressão de MQO mostram que o efeito de nossa *proxy* de ambiente acadêmico seria praticamente nulo para a produção individual; o modelo ressalta apenas o aspecto individual da obtenção de um doutorado. Na análise dos resultados agregados para grupos com características específicas, a qualidade do ambiente acadêmico está associada a diferenças consideráveis para a produção. O fato de que essas diferenças se mostrem apenas de forma agregada, para conjuntos de instituições com determinadas notas ou conceitos, não é irrelevante. Existem formas

---

<sup>71</sup> Nossa intenção era trabalhar com a variável horas de trabalho declaradas pelos professores. No entanto, decidimos não utilizar esse indicador porque vários docentes não declaram ou declaram parcialmente essa informação. Fato esse compreensível porque atividades incompatíveis e excesso de carga horária podem prejudicar as oportunidades de mercado dos professores. Mesmo as declarações de dedicação exclusiva e quantidade de atuações profissionais atuais e totais estão sujeitas a esse tipo de imprecisão, como citamos anteriormente.

diretas e indiretas de pensar na relação entre os fenômenos organizacionais e os resultados individuais.<sup>72</sup> Faremos esse esforço a seguir.

\* \* \* \* \*

É difícil considerar os efeitos do ambiente acadêmico de IES sobre o desempenho de seus professores. Como em qualquer instituição de ensino, encontramos fenômenos mais associados a correlações do que a causalidade: o ambiente é influenciado pela qualificação dos docentes, pelo interesse na produção científica, pelo público (estudante) admitido e trabalhado dentro da instituição, pelos mecanismos de proteção à atividade docente (dedicação exclusiva, por exemplo), etc. Ao mesmo tempo, o ambiente institucional influencia a motivação do quadro docente e discente, a liderança institucional pode solucionar problemas de instabilidade e favorecer a dedicação às atividades de pesquisa, estimular e subsidiar a qualificação e produção docente e discente, etc.

Nossa *proxy* de ambiente acadêmico tem relação com a maioria dos aspectos formais acima descritos. O Índice Geral de Cursos (IGC) é uma média ponderada dos conceitos de curso de graduação e pós-graduação de uma instituição, e, como tal, sofre influência das características e do desempenho dos estudantes, do corpo docente, da infra-estrutura e dos recursos didático-pedagógicos da instituição. Ao mesmo tempo, as instituições procuram selecionar seus alunos, e principalmente seus professores por suas características de formação e produção. Portanto, falar de causalidade seria inadequado. Atentamos mais para a noção de correlações em nossos resultados.

No início desse capítulo, observamos que, de forma agregada, o aumento da produção acadêmica, tanto com ênfase em pesquisa quanto com ênfase em ensino, segue o aumento no indicador de qualidade do ambiente acadêmico. Essa relação se deve, muito provavelmente, à presença maior de doutores nos quadros profissionais de instituições

---

<sup>72</sup> É demasiado óbvio, mas necessário lembrar, que o desenho de pesquisa adotado não é o ideal para abordagem dos elementos específicos do ambiente acadêmico que seriam capazes de afetar estreitamente o desempenho das IES particulares em produção científica. Grande parte da modéstia nos resultados de nossas análises pode se atribuir a esse fato. A intenção inicial do trabalho era explorar tais aspectos através de entrevistas qualitativas, mas a demora no acesso às informações dos professores foi tamanha que esse tipo de análise se tornou simplesmente inviável. A opção por uma análise quantitativa veio tardiamente, diante do fracasso das tentativas anteriores na obtenção de informações, e encontrou consideráveis problemas, somados ao atraso, às restrições e à indisponibilidade de dados adequados, mesmo para análise quantitativas.

com melhores conceitos no IGC. Como vimos, esse é um requisito que, sem dúvida, potencializa os resultados de produção individual, independentemente de quaisquer outras variáveis consideradas.

Desse modo, as IES particulares podem optar por contratar poucos professores com doutorado, que tendencialmente potencializariam os resultados produtivos com ênfase em pesquisa (produção bibliográfica). Esse é provavelmente fenômeno que resulta na distribuição superior de produção observada nos grupos com mais contratos, conforme demonstrado na análise dos resultados do scriptLattes, primeira parte de nossas observações. De forma semelhante, a contratação de mestres seria uma solução prática muito razoável: estes conduziriam a ênfase de ensino em suas atividades. Tal contexto justificaria o impacto negativo do título de mestre sobre a produção bibliográfica dos professores ao longo do tempo.<sup>73</sup>

Esse resultado aparentemente simples pode esconder implicações conceituais muito relevantes para o desempenho de organizações universitárias: a flexibilidade dos contratos e a organização das IES particulares pode ser responsável por uma produção acadêmica superficial. Os resultados de nossos modelos sugerem que maiores explorações devem seguir no sentido de identificar quando IES particulares apenas “importam” professores com alta produção acadêmica, e mantêm o ensino completamente separado da pesquisa, e quando IES particulares se tornam verdadeiros centros de formação científica e produção de pesquisa acadêmica.<sup>74</sup> Um fato relevante é que a baixa capacidade explicativa da variável *proxy* do ambiente pode se dever a algo além da distância entre conceito e construto: pelos resultados de nosso estudo não podemos descartar a plausibilidade do fenômeno de diferenciação institucional citado nos capítulos anteriores.

Essa tese implica em considerar que IES particulares optaram por modelo administrativos empresariais/gerenciais conflitantes com as necessidades de maiores investimentos administrativos e financeiros para realização de atividades de pesquisa

---

<sup>73</sup> Lembramos que se trata de argumentação de caráter especulativo: esse resultado não foi estatisticamente significativo, e a afirmação implica em conhecer o modo como opera a lógica das IES particulares, avaliação que modelos quantitativos são incapazes de fornecer.

<sup>74</sup> Infelizmente, essa era a dimensão de ambiente acadêmico intencionada pelo desenho original do projeto de dissertação, mas que não foi possível de ser realizado pelas dificuldades na obtenção de informações. Mesmo a manutenção técnica dos dados quantitativos resultou em meses de atraso para a realização deste trabalho, devido às características pouco amigáveis do software scriptlattes e suas limitações.

básica e aplicada. A idéia de excelência científica depende da formação de um ambiente em que valores acadêmicos se sobrepõem a princípios administrativos básicos. Segundo nossos resultados, não podemos descartar a possibilidade de que a lógica de mercado prepondera nas IES particulares a ponto de desarticular a lógica institucional, que permite o desenvolvimento daquele ambiente. A falta de impacto da medida de qualidade da IES para a produção bibliográfica orientada para a pesquisa acadêmica aponta para a ineficiência das IES particulares em gerar o ambiente de produção científica adequado. No capítulo a seguir, faremos a discussão final que articula esses e os demais elementos dessa dissertação, visando às conclusões do trabalho.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A enorme expansão dos sistemas de ensino superior pelo mundo a partir da década de 1960 teve consequências variadas para os diferentes países. Utilizando as informações de diversos relatórios da OECD (2010, 2009, 2008, 2007) sobre os sistemas de ensino formal no mundo, identificamos dados relacionados à idéia de uma estratificação dos sistemas de ensino superior que estaria reduzindo o impacto esperado da formação nesse nível de ensino. De acordo com uma determinada literatura internacional (JARUSCH, 1983; TROW, 1986; WAGNER, 2000 *apud* PRATES, 2007), mostramos indícios de que a expansão do acesso não conduz necessariamente à redução das desigualdades sociais por estratos de renda àqueles que adquirem sua titulação; o alcance do retorno econômico da formação depende das modalidades institucionais.

Essa estratificação do sistema distribui o *status* das IES em forma de uma pirâmide. De cima para baixo, no topo da hierarquia teríamos as tradicionais instituições universitárias de ensino, extensão e pesquisa; em seguida, instituições universitárias com ênfase em ensino; e na base, instituições não universitárias de perfil vocacional. As universidades tradicionais proporcionam vantagens muito mais expressivas para seus estudantes, quando comparados aos das IES não-universitárias. Dado que o planejamento intencional da diversificação de instituições e cursos que atendem ao chamado da expansão da oferta não implica necessariamente nesse diferencial de retornos econômicos, nem na hierarquização das IES segundo prestígio ou reputação *a priori*, uma parte considerável do significado da expansão do ensino superior parece escapar à nossa percepção cotidiana.

Observamos na análise dos modelos clássicos de instituições de ensino superior européias a íntima relação entre institucionalização da atividade científica e a formação de grupos privilegiados. Desde as origens do modelo ocidental moderno de universidade, as instituições tradicionais cultivam ambientes acadêmicos diretamente relacionados à composição social de elite, resultado da interação entre estudantes e professores intensamente selecionados. Uma expansão de acesso tão radical quanto a observada nas últimas décadas não poderia se dar sem gerar conflitos entre esse espaço peculiar e as influências de grupos consideravelmente diversos em relação a ele (NEAVE, 2000). De fato, a mudança na natureza das IES não universitárias que atenderam às demandas de expansão indica a influência desse processo de composição

social no resultado das IES: o clima intelectual do ambiente dessas novas IES se aproxima do perfil vocacional e orientado para o mercado de trabalho; algo mais atrativo para os estudantes cuja origem reporta às classes trabalhadoras (TROW, 1986 *apud* PRATES, 2010, p. 136).

A perspectiva sociológica que nos aproxima do problema da manutenção de valores e sua função na formação socio-cultural e no prestígio dos indivíduos por intermédio das IES é a da sociologia das organizações complexas.

A âncora teórica principal para a análise do fenômeno a que nos referimos acima é o encontro entre o chamado velho institucionalismo, no trabalho de Selznick (1971, 1996) e as contribuições teóricas da corrente neo-weberiana de análise do fenômeno burocrático (CROZIER, 1981; MARCH & SIMON, 1975; PERROW, 1972; THOMPSON, 1976). O conceito de institucionalização de organizações, com base na microsociologia de Durkheim, e sua orientação interacionista, combinam-se ao rigor analítico das consequências da racionalidade limitada sobre os elementos de poder, política e tecnologia nas organizações. A formulação desse rico arcabouço teórico pode confrontar criticamente a análise do fenômeno de expansão dos sistemas de ensino superior de acordo com a perspectiva crítica da diversidade institucional. Nossa referência para os efeitos dessa perspectiva crítica sobre a literatura internacional e sobre suas consequências para a análise do fenômeno de expansão do sistema de ensino superior mundial e brasileiro é o trabalho de Prates (2010, 2007, 2005, 2000, 1986).

Conforme argumentamos no capítulo I, a ênfase nos imperativos neoliberais de reorientação da agenda pública (MEEK, 2000) tem um efeito semelhante ao elemento macrosociológico do conceito de mito institucionalizado (DIMAGGIO & POWELL, 2005), oriundo da perspectiva neo-institucionalista. Essa abordagem considera o ambiente externo atuando coercitiva e irresistivelmente sobre as organizações. Teixeira e Amaral (2001) identificam que as IES do contexto de expansão das últimas décadas implementam um *isomorfismo institucional* das instituições tradicionais, para enfrentar as incertezas da ampliação radical da oferta, utilizando, entretanto, o modelo administrativo empresarial e empregando baixos custos. Mas justamente por não abordarem o problema da dissociação entre sua estrutura formal e as práticas cotidianas reais na organização (*decoupling*, MEYER & ROWAN, 1977) não conseguem identificar a exata causa do *isomorfism fail*: a incapacidade de realizar uma cópia

estrutural das IES tradicionais a baixos custos, dada uma necessidade de altos dispêndios para a conservação do ambiente institucional, com seus compromissos e valores na busca da excelência científica e na realização de suas atividades, como uma infraestrutura para pesquisa básica, mão-de-obra especializada e de alto nível, bem como autonomia administrativa para tomar decisões em função das finalidades da organização, ainda que, em certos contextos, isso implique em maiores custos.

Prates (2005) recupera essa dimensão, ao reconhecer que, de acordo com Trow (1986), a mudança no ambiente institucional das IES não-universitárias no contexto da expansão internacional dos sistemas de ensino superior é um aspecto relevante, e que tem efeitos nos resultados dessas organizações. E na medida em que é nelas que se deposita a crença e a causa pela educação formal, intrínseca ao fenômeno da mobilidade e dos retornos de mercado, tais mudanças no ambiente organizacional podem gerar parte dos diferenciais de desigualdade de renda. Esse mesmo autor já estudou organizações que enfrentam dilemas institucionais parecidos, e verificou que a superação desses impasses passa inevitavelmente por negociar condições que mantenham os objetivos institucionais.

Nos institutos de pesquisa públicos, o conflito entre a lógica de mercado e a lógica institucional obriga as elites dessas instituições a adotarem estratégias de ação organizacional que afetam profundamente seus objetivos e resultados. Quando a estratégia adotada prioriza os resultados de mercado, um menor comprometimento com a identidade institucional resulta no cumprimento de atividades rotineiras de retorno econômico imediato, e na redução da atividade de pesquisa científica. Quando a estratégia prioriza os resultados acadêmicos, a política institucional gera um clima de barganha, em que o cumprimento de demandas de mercado oferece um retorno financeiro imediato, mas não compromete os objetivos fundamentais de realização de atividades científicas *strito senso*. O prestígio imputado às organizações é utilizado na obtenção de recursos que garantem uma estabilidade vocacional mínima, e a continuidade da pesquisa básica mesmo em contextos turbulentos para a manutenção da organização (PRATES, 1986). Nossa investigação segue no sentido de identificar se as transformações advindas com a expansão do sistema de ensino superior brasileiro sinalizam de algum modo que nossas IES estão solucionando adequadamente tais dilemas.

O traço mais marcante da expansão do sistema de ensino superior no Brasil foi a ampliação da oferta predominantemente através de IES particulares. Segundo os dados do Ministério da Educação, em 1980, das 882 IES no Brasil, 682 (77.3%) delas pertenciam à categoria administrativa particular. Em 2008, apenas 10.5% das IES pertenciam à categoria pública. O sistema federal, que representava 6.35% do total das instituições em 1980, passou a representar apenas 4.13% em 2008.

Em parte devida à abertura para um público de origens sócio-culturais desprivilegiadas e em parte devida à orientação para o lucro da administração das IES particulares, a mudança no ambiente acadêmico resultante do processo de expansão do sistema de ensino superior brasileiro tem impactos sobre os resultados acadêmicos dessas organizações. O modelo empresarial-gerencialista contradiz a natureza da produção científica de excelência, na medida em que desarticula a autonomia do docente na determinação de sua produção, concentra os incentivos institucionais (pressão chefe-subordinado, recompensa salarial direta) sobre as atividades de ensino e hora/aula, etc. Esse é um dos dilemas enfrentados pelo sistemas de ensino superior brasileiro, graças às características de sua expansão (PRATES, 2005).

Em busca de indícios sobre a plausibilidade desse fenômeno, esse trabalho desenvolveu duas vias de abordagem para avaliar os efeitos do ambiente institucional das IES: a primeira voltada para as características sócio-culturais dos estudantes de graduação em todo o Brasil; a segunda voltada para a produção bibliográfica de professores de Belo Horizonte em IES privadas.

Através da exploração de variáveis do questionário socio-econômico do banco de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2004, encontramos um modo de abordar quantitativamente informações associadas ao conceito latente de capital cultural (BOURDIEU, 2008). Trata-se de um dos raros bancos de informações sociais que possui variáveis minimamente aproveitáveis nesse sentido. Utilizamos a técnica de Análise Fatorial de Componentes Principais (KIM & MUELLER, 1986) para extrair um componente que expresse a variação comum entre as variáveis de escolaridade dos pais, domínio de idiomas estrangeiros, hábitos culturais de lazer, de estudo e de leitura. Ao invés de apenas um, dois índices foram relevantes. Embora o entendimento desses construtos exija um esforço imaginativo, sua interpretação se mostrou analiticamente muito interessante.



Elaboramos um modelo de análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO) para explicação da variância dos construtos a fim de testar sua relação com a provável diferenciação funcional entre as IES federais e particulares. De acordo com nossos resultados, os estudantes das IES particulares no ensino superior brasileiro já iniciam seus cursos em desvantagem sócio-cultural para ambos os indicadores, quando comparados aos estudantes das IES federais.

Tanto para o grupo de ingressantes quanto para o grupo de concluintes, o coeficiente que representa os estudantes das instituições superiores privadas apresentou resultados negativos, para ambos os indicadores, após o controle das variáveis individuais. O fato de que estudantes do sistema privado, tendencialmente, iniciam seus cursos em desvantagem sócio-cultural é um resultado esperado. Como via principal da expansão do sistema de ensino superior, é no sistema privado que encontramos a “democratização” do acesso; e é também nele que observamos uma significativa redução das barreiras de admissão nos processos seletivos. Ao contrário do competitivo vestibular das universidades tradicionais, não há grande necessidade de mudança nos hábitos de estudo e leitura dos candidatos a uma vaga no ensino superior no sistema privado.

A desvantagem dos estudantes do sistema particular em relação ao federal no indicador de capital cultural de alto status, tanto no ingresso quanto na conclusão do curso, é o resultado que mais nos chama atenção. Esse indício aponta para um efeito institucional médio que diferencia o que se passa entre esses dois sistemas, e divide as IES federais e privadas em termos de resultados, tanto em escolarização formal (práticas de estudo e leitura, domínio de idiomas estrangeiros, etc.) quanto em aspectos sócio-culturais associados às origens familiares dos estudantes. Em outras palavras, nossos resultados seguem no sentido da conhecida tese de reprodução da desigualdade social através do sistema de ensino superior. Se a trajetória dos estudantes por IES privadas confere um status sócio-cultural inferior ao obtido por uma graduação em IES federais, e se a expansão do acesso a esse sistema de ensino se dá principalmente através daquelas instituições, e não destas, então nosso sistema parece dividido segundo a tese da diferenciação institucional ao longo do eixo federal / privado.

Esse fenômeno se deve não só ao perfil de seleção do público no interior dessas instituições, mas também às características organizacionais que ajudam a compor o

ambiente e o clima para a realização de suas finalidades. Parte desse ambiente e clima estão relacionados a aspectos presentes em nossos construtos: hábitos culturais, domínio de idiomas estrangeiros, horas de estudo e leitura extra classe, e também no significado cultural subjacente à escolaridade dos pais dos estudantes.

A dimensão da influência do ambiente acadêmico sobre a produção científica com ênfase em pesquisa foi abordada utilizando-se informações de professores em IES particulares. Uma lista com 8.130 docentes ativos foi obtida junto ao Sindicato dos Professores do Ensino Superior Particular de Minas Gerais (SINPRO-MG). Através do uso do software scriptLattes (MENA-CHALCO & JUNIOR, 2009), grupos de professores tiveram parte de suas informações curriculares disponibilizadas na Plataforma Lattes reunidas para análise. Essas informações foram combinadas àquelas fornecidas pelo MEC / INEP para avaliação e conceituação da qualidade das IES brasileiras. Qualificamos a produção bibliográfica (artigos completos publicados em periódicos, livros publicados/organizados ou edições, e capítulos de livros publicados) segundo a avaliação *Qualis Periódicos* para uma amostra de 126 professores retirados aleatoriamente daquela lista.

Como resultado, criamos uma escala indicadora do total da produção bibliográfica dos professores ao longo de sua carreira. Observamos uma grande concentração nesse indicador: aproximadamente 40% da amostra não apresentou nenhuma produção bibliográfica, e aqueles que chegaram a 20 pontos em nossa escala (80% do percentual acumulado), um nível considerado mediano, trabalhavam em IES particulares com ambientes acadêmicos muito semelhantes (não houve diferença estatística entre as médias do conceito de IGC 2008 da IES para os dois grupos). Somente o grupo acima de 20 pontos apresentou diferença média estatisticamente relevante em relação aos demais.

Esse construto foi utilizado como medida da vocação acadêmica dos professores com alguma pontuação na escala. Buscamos analisar sua variação através da análise de regressão de mínimos quadrados ordinários (MQO), introduzindo no modelo a variável *proxy* de qualidade do ambiente acadêmico das IES particulares em que os professores atuam: a nota no Índice Geral de Cursos (IGC) 2008. É difícil considerar os efeitos do ambiente acadêmico de IES sobre o desempenho de seus professores. Como em

qualquer instituição de ensino, encontramos fenômenos mais associados a correlações do que a causalidade.

Encontramos um efeito praticamente desprezível para nossa variável teste: a nota do IGC 2008, que qualifica o ambiente acadêmico das IES particulares, praticamente não afeta a escala de produção bibliográfica, indicadora da ênfase em pesquisa nas atividades docentes, apesar de ter um efeito positivo e estatisticamente significativo. Um aspecto deveras relevante foi o tempo decorrido desde a obtenção do título de doutorado. Agregando os docentes segundo sua vinculação às IES privadas com maiores e menores notas do IGC, o aumento da produção acadêmica voltada para a ênfase em pesquisa, de acordo com o modelo humboldtiano, segue o aumento no indicador de qualidade do ambiente acadêmico. Essa relação se deve, muito provavelmente, à presença maior de doutores nos quadros profissionais de instituições com melhores conceitos no IGC. Esse é um requisito que, sem dúvida, potencializa os resultados individuais de produção dos professores, independentemente de quaisquer outras variáveis consideradas, como nos mostrou nosso modelo de regressão da produção bibliográfica. Essa possível dinâmica de mercado pode mascarar, mas não efetivar a presença de um ambiente institucional de pesquisa: seria de se esperar que a nota do IGC influenciasse consideravelmente a produção bibliográfica dos professores, como uma maneira de expressar a capacidade das IES particulares em gerar um *locus* de desenvolvimento do conhecimento científico.

De uma maneira geral, nossos resultados nos impedem de descartamos a tese de diferenciação institucional do sistema de ensino superior brasileiro, basicamente no eixo sistema federal / sistema privado. Para esse último, tanto os elementos do público alvo – os estudantes de classes de baixo status de origem social favorecidos pela expansão em massa do sistema – quanto os elementos da tecnologia de produção – os professores encarregados das atividades “rotineiras” de ensino, extensão e pesquisa – mostram indícios de que o ambiente institucional dessas organizações tende a se afastar do modelo de universidades tradicionais, grandes responsáveis pela ênfase em pesquisa básica e avançada dos grandes centros científicos espalhados pelo mundo.

Em nossa perspectiva teórica, as condições organizacionais que influenciam na criação do ambiente institucional estão intimamente relacionadas a esse problema. A ênfase administrativa das IES particulares na eficiência e na redução de custos, e sua orientação para o lucro entram em conflito com as incertezas associadas ao processo de

produção do conhecimento científico, intrinsecamente mais dispendiosos por essa razão. O modelo empresarial-gerencialista faz uso do *isomorfismo institucional* nos aspectos mais formais e gerais da organização, mas a separação entre os elementos formais e as atividades cotidianas – o real funcionamento da organização – faz com que os resultados organizacionais dependam mais da política institucional que de fato orienta o empreendimento. Essa política é um resultado da dinâmica de interações da vida social, e como tal sofre efeitos diretos de lideranças institucionais, de valores e objetivos definidos por grupos no interior dessas organizações, de sua capacidade em implementar decisões que priorizem as finalidades acadêmicas das IES, mesmo que a maiores custos financeiros e organizacionais... Enfim, depende de condições institucionais relacionadas ao ambiente gerado dentro dessas organizações.

O que caracterizaria a falha no isomorfismo das IES particulares em relação ao modelo universitário tradicional seria as necessidades da própria natureza de produção de conhecimento (incertezas que elevam os custos). Dessa forma, a administração empresarial-gerencialista perde de foco o elemento crucial da tecnologia de sua organização: as transformações necessárias nos aspectos sócio-culturais e técnico-científicos de seu quadro docente e discente. Sem a constituição de um ambiente adequado para efetivar a produção e transmissão do conhecimento, as IES particulares reduzem seu potencial de resultados enquanto organizações de ensino superior. Como resultado geral, nosso sistema divide funções: a opção pela trilha do sistema que conduz os alunos à formação de elites, basicamente nas IES federais, e a opção pela trilha do sistema que conduz à formação vocacional e ao mercado de trabalho. Como a estratificação de prestígio entre as instituições afeta os resultados dos estudantes, e como as condições de origem influenciam nas opções pela entrada no sistema, encontramos um dilema muito próximo do problema da reprodução da desigualdade social via sistema de ensino superior.

## BIBLIOGRAFIA

ALISSON, Paul D.; STEWART, John A. “Productivity Differences Among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage”. *American Sociological Review*, vol. 39, n. 4, Aug. 1974. p. 596-606.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. “Carreira e contexto institucional no sistema de ensino brasileiro”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun, 2007, p. 158-188.

BARROS, Manoel Joaquim Fernandes de; BOAVENTURA, Edivaldo. “A Tensão entre o Público e o Privado na Educação Superior Brasileira”. *Revista Gestão e Planejamento*, ano 6, n. 12, Salvador: jul/dez, 2005. p. 42-52.

BOUDON, Raimond. **A Desigualdade de Oportunidades**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **The Forms of Capital**. In RICHARDSON, J. G. (Org.) *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood, 1986, p. 241-258.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2008 (Dados Preliminares)*. Brasília, DF: INEP, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Superior 2003: Resumo Técnico*. Brasília, DF: INEP, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília, DF: INEP, 2000.

CASTRO, Cláudio de Moura e. “Capitalismo na sala de aula?”. *Revista Veja*, 15 de dezembro, 2010. Ponto de Vista, p. 28.

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

CLANCY, Patrick. GOASTELLE, Gaële. “Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective”. *Higher Education Quarterly*, vol. 61, nº 2, April, 2007, p. 136-154.

CLEMENT, Frank. “Early Career Determinants of Research Productivity”. *The American Journal of Sociology*, vol. 79, n. 2, Sep. 1973. p. 409-419.

COLLINS, Randall. **The non-rational foundations of rationality**. In COLLINS, Randall. *Sociological Insight: An Introduction to Non-obvious Sociology*. Oxford University Press, New York, 1982.

CORBUCCI, Paulo Roberto. “Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil”. *Texto para Discussão nº 1287*. IPEA: julho, 2007.

CROZIER, Michel. **O Fenômeno Burocrático**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol. 2, 1981.

DEARLOVE, John. “The deadly dull issue of university ‘administration’? good governance, managerialism and organizing academic work”. *Higher Education Policy*, vol. 11, p. 59-79, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. “Avaliação e Transformação da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, vol. 15, nº 1, mar. 2010, p. 195-224.

DILL, David D. “Higher education markets and public policy”. *Higher Education Policy*, vol. 10, nº 3/4, p. 167-185, 1997.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. “A Gaiola de Ferro Revisitada: Isomorfismo Institucional e Racionalidade Coletiva nos Campos Organizacionais”. *Revista de Administração Eletrônica*, vol. 45, nº 2, abr/jun, 2005. p. 74-87.

DURKHEIM, Emile. **Da Divisão do Trabalho Social**. Tradução Eduardo Brandão, 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIAMBIAGI, Fábio.; REIS, José Guilherme.; URANI, André. (Org.) **Reformas no Brasil: Balanço e Agenda**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004.

GUMPORT, Patrícia J. “Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives”. *Higher Education*, 39: p. 67-91, 2000.

JARUSCH, H. K. **The Transformation of Higher Education 1860-1930**. Chicago: University of Chicago Press. 1983.

KIM, Jae-on; MUELLER, Charles W. **Factor analysis: statistical methods and practical issues**. Beverly Hills; London Sage: 1978.

KIM, Sunwoong; LEE, Ju-Ho. “Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state”. *Higher Education*, 52: p. 557-587, 2006.

KIVINEN, Osmo; HEDMAN, Juha; KAIPAINEN, Päivi. “From Elite University to Mass Higher Education”. *Acta Sociologica*, vol. 50 (3): p. 231-247. September, 2007.

MARCH, James G.; SIMON, Herbert A. **Teoria das Organizações**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MARTINS, Carlos Benedito. “O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90”. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1) 2000. p. 41-60.

MARTINS, Carlos Benedito. “A formação de um sistema de ensino superior de massa”. (Resenha) *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 48, fevereiro/2002. p. 197-203.

MEEK, V. Lynn. “Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts?”. *Higher Education Policy*, 13 (2000), p. 23-39.

MENA-CHALCO, Jesús Pascoal; JUNIOR, Roberto Marcondes César. “scriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform”. *Journal of The Brazilian Computer Society*, v.15, n.4, 2009. p. 31-39.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. “Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony”. *The American Journal of Sociology*, vol. 83, nº 2, sep. 1977, p. 340-363.

NEAVE, Guy. “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.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”. *Educação e Sociologia*. 2002, vol. 23, nº 78, pp. 15-35.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2010**: OECD Indicators. Paris: OECD, 2010. Disponível em: < [www.oecd.org/edu/eag2010](http://www.oecd.org/edu/eag2010)>. - ISBN: 9789264055988. Publicação: 7/9/2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2009**: OECD Indicators. Paris: OECD, 2009. Disponível em: < [www.oecd.org/edu/eag2009](http://www.oecd.org/edu/eag2009)>. - ISBN: 9789264024755. Publicação: 8/9/2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2008**: OECD Indicators. Paris: OECD, 2008. Disponível em: < [www.oecd.org/edu/eag2008](http://www.oecd.org/edu/eag2008)>. - ISBN: 9789264046283. Publicação: 9/9/2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2007**: OECD Indicators. Paris: OECD, 2007. Disponível em: < [www.oecd.org/edu/eag2007](http://www.oecd.org/edu/eag2007)>. - ISBN: 9789264032880. Publicação: 18/9/2007.

PARSONS, Talcott. “An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification”. *American Journal of Sociology*, vol. 45, issue 6, May, 1940. p841-862.

PERROW, Charles. **Análise Organizacional**: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1972.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. “Ampliação do Sistema de Ensino Superior nas Sociedades Contemporâneas no Final do Sec. XIX: os Modelos de Mercantilização e

Diferenciação Institucional – o caso brasileiro”. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, 2010. p. 125-146.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. “Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade – caso brasileiro”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n° 17, jan/jul. 2007. p. 102-123.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. **Os Sistemas de Ensino Superior na Sociedade Contemporânea: Diversificação, democratização e Gestão organizacional – O caso brasileiro.** Tese de Doutorado. UFMG, 2005.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. *Organização e Instituição no Velho e Novo Institucionalismo.* In RODRIGUES, Suzana Braga; CUNHA, Miguel P. (Org.) **Estudos Organizacionais: Novas Perspectivas na Administração de Empresas.** São Paulo: Iglu Editora Ltda, 2000.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. “Dilema institucional dos institutos de pesquisa no país” In: XI Encontro Anual da ANPOCS, 1986. Ciências Sociais Hoje -1987. São Paulo: Vértice, 1986. p. 150-169.

REPONEN, Tapio. “Is leadership possible at loosely coupled organizations such as universities?” *Higher Education Policy*, n° 12, 1999. p. 237- 244.

SCHWARTZMAN, Simon; BALBACHEVSKY, Elizabeth. “The academic profession in a diverse institutional environment: converging or diverging values and beliefs?” Text prepared for the *International Symposium on the Changing Academic Profession, Research Institute for Higher Education (RIHE)*, Hiroshima University, January, 2009. 20 p.

SCHWARTZMAN, Simon. *Educação: A Nova Geração de Reformas.* In GIAMBIAGI, Fábio.; REIS, José Guilherme.; URANI, André. (Org.) **Reformas no Brasil: Balanço e Agenda.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004, p. 485-504.

SCHWARTZMAN, Simon. “Universities and the Transformation of Society in Brazil”. Paper prepared for the research project on “*The Role of Universities in the Transformation of Societies*”, The Center for Higher Education Research and Information (CHERI) of the UK Open University and the Association of Commonwealth Universities (ACU). October, 2003. 33 p.

SELZNICK, Philip. “Institutionalism ‘Old’ and ‘New’”. *Administrative Science Quarterly*, 41 (1996): p. 270-277.

SELZNICK, Philip. **Liderança na Administração.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Varga, 1971.

SOBRAL, Fernanda A. da F.; ALMEIDA, Mayra Resende Costa; CAIXETA, Marcus Vinicius Gomes. “As Lideranças Científicas”. *Ciências e Cognição*, vol. 13 (2): p.179-191, 2008.



TEIXEIRA, Pedro; AMARAL, Alberto. "Private Higher Education and Diversity: an exploratory survey". *Higher Education Quarterly*, vol. 55, nº 4, October, 2001, p. 359-395.

THOMPSON, James David. **Dinâmica Organizacional: fundamentos sociológicos da teoria administrativa**. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1976.

TIEN, Flora F.; BLACKBURN, Robert T. "Faculty Rank System, Research Motivation, and Faculty Research Productivity: Measure Refinement and Theory Testing". *The Journal of Higher Education*, vol. 67, n. 1, Jan-Feb. 1996. p. 2-22.

TROW, Martin. "Governance in the University of California: the transformation of politics into administration". *Higher Education Policy*, 11 (1998), p. 201-215.

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

TUPINAMBÁS, Glória. "Vestibular do FAZ DE CONTA". *Jornal Estado de Minas*, Minas Gerais, 20 de março de 2011. Caderno Gerais, p. 29.

VARGAS, Hustana Maria. **Represando e Distribuindo Distinção: A Barragem do Ensino Superior**. Tese de Doutorado, PUC-Rio, 2008. Disponível no site: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12564@1](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=12564@1)>. Acessado em 08/11/2010.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhares; SOARES, José Francisco. "Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro". *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310.

WEICK, Karl E. "Educational Organizations as Loosely Coupled System". *Administrative Science Quarterly*, v.21, issue 1, March 1976, p. 1-19.

## APÊNDICE A

### **Informações Adicionais sobre os Resultados do ENADE 2004 e Construção e Análise dos Índices de Capital Cultural**

A fim de buscar indícios sobre a plausibilidade da tese de Prates (2005) sobre os dilemas institucionais do ensino superior brasileiro utilizamos os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE 2004. Trata-se de uma exploração de alguns itens do questionário socioeconômico respondidos pelos ingressantes e concluintes selecionados para participar do exame. Os cursos integrantes da amostra são Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional, Zootecnia. Além dos itens demográficos tradicionais, o questionário conta também com perguntas sobre a trajetória acadêmica dos participantes, incluindo hábitos culturais, de estudo, etc. Primeiramente, faremos uma descrição das características socio-demográficas que ajudam a identificar o perfil dos estudantes que cursam o sistema federal e o sistema particular. Depois, seguimos para a metodologia de construção dos índices.

Um dos problemas apresentados pelo banco de dados é uma alta proporção de dados ausentes. Cerca de 16% dos casos de todas as variáveis do questionário sócio-econômico não puderam ser aproveitados para a descrição, e cerca de 25% dos casos não constam nas análises de regressão de MQO. Esse fato é responsável por variações no total de casos em nossas tabelas, dado que apenas as respostas presentes são contabilizadas, e seu total varia segundo a pergunta. Uma das grandes vantagens desse banco de informações é a distinção entre alunos concluinte e ingressantes. Isso nos permite ter uma noção da “sobrevivência” dos alunos, ao mesmo tempo em que acompanhamos as variações que ocorrem às questões. Evidentemente, devemos estar atentos para o fato de que se tratam de coortes diferentes, expostas a condições do sistema de ensino e do mercado de trabalho diferentes. A fim de descrever brevemente as condições da população de análise, e demonstrar os indícios para uma divisão de funções entre os sistemas federal e particular de ensino superior, elaboramos as tabelas abaixo.

*Características dos Estudantes e Comparação entre os Sistemas Federal e Particular de Ensino Superior segundo dados do ENADE 2004*

Em primeiro lugar, percebemos que a organização acadêmica predominante em que estão matriculados os alunos do sistema federal de ensino superior no Brasil é a universitária, como no modelo tradicional verificado historicamente. Existe maior variação na distribuição entre o tipo de organização nas IES particulares. Interessante notar que os concluintes das IES particulares têm uma proporção em universidades e faculdades integradas maior que os ingressantes no mesmo sistema; a proporção para as mesmas categorias de alunos ingressantes é menor. Isso indica que aquelas organizações tendem a agregar um público que consegue chegar à conclusão dos cursos e à obtenção dos títulos mais do que organizações como centros universitários e faculdades isoladas. Para o sistema federal a proporção é praticamente constante.

<b>Distribuição dos Alunos Concluintes e Ingressantes nas IES Federais e Particulares segundo Organização Acadêmica no ENADE 2004</b>						
<i>Organização Acadêmica da IES</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>17.321</b>	<b>63.660</b>	<b>92.829</b>	<b>20.345</b>	<b>161.818</b>	<b>199.244</b>
<i>Universidade</i>	96.95%	58.80%	69.15%	96.08%	51.65%	57.64%
<i>Centro-Universitário</i>	1.00%	22.06%	15.34%	1.02%	24.72%	20.35%
<i>Faculdades Integradas</i>	0.38%	6.24%	4.99%	0.91%	3.77%	3.78%
<i>Faculdades, Escolas e Institutos Superiores</i>	1.47%	12.91%	10.48%	1.71%	19.86%	18.20%
<i>Centros de Educação Tecnológica</i>	0.20%	0.00%	0.04%	0.28%	0.00%	0.03%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor*

A tabela a seguir nos mostra a distribuição de alunos concluintes e ingressantes nas *carreiras* ou *curso*s amostrados pelo ENADE para o ano de 2004 segundo seu pertencimento a IES federais e particulares. Podemos observar que existe uma considerável diferença entre esses dois conjuntos de categorias administrativas, considerando o peso total de certas carreiras em relação ao total de suas matrículas. Por exemplo, vejamos a distribuição dos alunos para os cursos de medicina e enfermagem dentro das categorias administrativas das IES. As IES federais têm uma considerável

proporção de alunos na primeira carreira, ao passo que para a segunda, a proporção observada nas IES particulares tem maior peso. Isso ilustra a diferenciação funcional entre os sistemas, na medida em que representa uma ênfase das IES federais nos cursos mais tradicionais e de maior prestígio, e uma ênfase das IES particulares nos cursos mais vocacionais e de menor prestígio.

<b>Distribuição dos Alunos Concluintes e Ingressantes nas Carreiras Do ENADE 2004 segundo IES Federais e Particulares</b>						
<i>Carreira</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>17.321</b>	<b>63.659</b>	<b>92.829</b>	<b>20.346</b>	<b>161.818</b>	<b>199.247</b>
<i>Medicina Veterinária</i>	7.77%	3.55%	4.47%	8.67%	3.31%	4.00%
<i>Odontologia</i>	6.96%	7.66%	7.58%	8.98%	3.88%	4.57%
<b>Medicina</b>	<b>15.74%</b>	<b>6.00%</b>	<b>8.52%</b>	<b>18.07%</b>	<b>4.01%</b>	<b>5.79%</b>
<i>Agronomia</i>	12.00%	1.33%	4.26%	13.95%	1.67%	3.58%
<i>Farmácia</i>	16.22%	9.73%	10.42%	9.77%	8.54%	8.36%
<b>Enfermagem</b>	<b>10.88%</b>	<b>13.65%</b>	<b>12.85%</b>	<b>10.38%</b>	<b>23.26%</b>	<b>21.10%</b>
<i>Fonoaudiologia</i>	0.98%	3.09%	2.36%	0.85%	1.40%	1.28%
<i>Nutrição</i>	3.58%	5.62%	4.76%	4.72%	6.56%	6.04%
<i>Educação Física</i>	14.76%	25.24%	23.75%	11.58%	25.67%	24.17%
<i>Fisioterapia</i>	1.52%	17.54%	13.22%	2.05%	15.90%	13.66%
<i>Serviço Social</i>	7.04%	5.09%	5.97%	6.99%	4.87%	5.94%
<i>Zootecnia</i>	1.87%	0.54%	1.04%	3.20%	0.34%	0.91%
<i>Terapia Ocupacional</i>	0.70%	0.96%	0.81%	0.80%	0.58%	0.61%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor*

Considerando a participação das matrículas verificadas no ENADE 2004 segundo as regiões do Brasil, verificamos a concentração das matrículas na região sudeste, tanto no sistema federal quanto no sistema particular. No entanto, para esse último a concentração é ainda maior nas regiões consideradas mais desenvolvidas (com maior renda média): sul e sudeste. Esse seria um indicador do apetite financeiro das IES particulares, que como procuramos sustentar, encontra-se estritamente voltado para o lucro na grande maioria das IES desse sistema.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Região do Brasil</b>						
	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>17.321</b>	<b>63.660</b>	<b>92.831</b>	<b>20.345</b>	<b>161.819</b>	<b>199.245</b>
<i>Norte</i>	8.64%	2.22%	3.65%	9.36%	3.61%	4.26%
<i>Nordeste</i>	27.53%	5.59%	12.55%	30.07%	9.00%	12.20%
<b>Sudeste</b>	<b>32.06%</b>	<b>65.08%</b>	<b>55.28%</b>	<b>30.20%</b>	<b>62.34%</b>	<b>57.38%</b>
<i>Sul</i>	18.38%	20.67%	20.97%	17.37%	17.56%	18.40%
<i>Centro Oeste</i>	13.40%	6.44%	7.53%	13.00%	7.49%	7.75%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaborada pelo Autor.*

O ENADE 2004 confirma o que outros resultados do INEP mostram sobre a distribuição dos estudantes do sexo feminino e masculino no sistema de ensino superior brasileiro. A proporção de mulheres cursando graduação em IES é maior que a de homens; no entanto, o sistema privado possui uma proporção de mulheres ainda maior que o sistema federal; e essa proporção também é maior entre concluintes do que entre ingressantes. A relação se inverte no sistema federal: existe uma proporção menor de mulheres entre os concluintes do que entre os ingressantes.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Sexo</b>						
<i>Sexo</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>17.320</b>	<b>63.660</b>	<b>92.829</b>	<b>20.345</b>	<b>161.818</b>	<b>199.244</b>
<i>Masculino</i>	41.21%	32.04%	34.56%	39.66%	33.48%	34.40%
<i>Feminino</i>	58.79%	67.96%	65.44%	60.34%	66.52%	65.60%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaborada pelo Autor.*

Um resultado interessante do ENADE 2004 diz respeito à distribuição de estudantes por cor ou raça entre os diferentes tipos de dependência administrativa: os brancos representam uma proporção ainda maior do total nas IES particulares do que nas IES federais. Em comparação ao grupo de ingressantes, a proporção de brancos concluintes é maior em ambos os sistemas de ensino. É também independente do sistema a redução de alunos que se auto-declaram negros dentre ingressantes e concluintes. A redução do peso de participação dos grupos minoritários entre os concluintes parece ser mais intensa nas IES particulares do que nas IES federais.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Cor ou Raça</b>						
<i>Cor/Raça</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>14.451</b>	<b>53.543</b>	<b>77.649</b>	<b>16.630</b>	<b>121.714</b>	<b>150.863</b>
<i>Branco</i>	69.64%	78.53%	75.94%	67.49%	71.18%	70.75%
<i>Negro</i>	2.78%	3.15%	3.04%	3.35%	5.10%	4.76%
<i>Pardo/mulato</i>	24.99%	15.03%	17.67%	26.64%	20.82%	21.44%
<i>Amarelo (de origem oriental)</i>	1.56%	2.49%	2.53%	1.62%	1.91%	2.06%
<i>Indígena ou de origem indígena</i>	1.03%	0.80%	0.82%	0.90%	0.98%	0.98%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaborada pelo Autor.*

Quanto à distribuição de renda da família dos estudantes relacionados no ENADE 2004, a composição dos sistemas difere de modo a proporcionar a sobrevivência dos alunos de condição privilegiada. Essa é uma tendência comum a ambos os sistemas, mas se agrava para os alunos nos extremos da distribuição de renda no interior do sistema privado: dentre os ingressantes, os estudantes com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos representam 22.78% do total das IES particulares; dentre os concluintes, passam a representar 14.98% do total. Enquanto no sistema federal, de ingressantes para concluintes, a proporção de estudantes com renda familiar de mais de 30 salários mínimos passa de 5% para 6% do total, no sistema particular a mesma proporção passa de 4.23% para 6.85%.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Faixa de Renda Familiar Mensal</b>						
<i>Faixa de Renda Familiar Mensal</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>14.385</b>	<b>53.086</b>	<b>77.031</b>	<b>16.521</b>	<b>120.475</b>	<b>149.403</b>
<i>Até 3 salários-mínimos</i>	20.85%	14.98%	17.51%	22.90%	22.78%	23.45%
<i>De 3 a 10 salários-mínimos</i>	43.89%	46.91%	46.22%	42.67%	50.39%	49.11%
<i>De 10 a 20 salários-mínimos</i>	21.13%	22.33%	21.52%	21.26%	16.60%	17.04%
<i>De 20 a 30 salários-mínimos</i>	8.18%	8.92%	8.42%	8.18%	6.00%	6.16%
<i>Mais de 30 salários-mínimos</i>	5.95%	6.85%	6.33%	4.99%	4.23%	4.24%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaborada pelo Autor.*

Considerando que a passagem pelo ensino superior conduz os indivíduos ao mercado de trabalho, depois ou mesmo durante sua graduação, e considerando que participar do mercado de trabalho seja a condição de alguns grupos para realização de seus estudos,

comparamos como alunos ingressantes e concluintes dos sistemas federal e particular conduziram seus cursos em relação com o mercado de trabalho na tabela abaixo. A tendência natural é que a proporção de indivíduos que não trabalham ou não trabalharam durante o curso se reduza dos ingressantes para os concluintes. Também é razoável esperar que os estudantes do sistema particular tenham maior participação em atividades integrais de trabalho para financiar seus estudos. Os alunos do sistema federal têm uma tendência maior de não exercer nenhuma atividade de trabalho durante o curso, e esboçam uma menor proporção de trabalho em mais de 40 horas semanais. No entanto, as diferenças entre as proporções de concluintes e ingressantes são consideravelmente maiores entre os alunos do sistema federal.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Atividade de Trabalho</b>						
<i>Carga Horária do Trabalho</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>14.390</b>	<b>53.337</b>	<b>77.331</b>	<b>16.345</b>	<b>120.458</b>	<b>149.122</b>
<i>Não exerço (não exerci) atividade remunerada</i>	47.56%	37.47%	40.34%	64.22%	38.00%	42.21%
<i>Trabalho (trabalhei) eventualmente</i>	10.23%	7.87%	8.45%	9.31%	6.56%	7.01%
<i>Trabalho (trabalhei) até 20 horas semanais</i>	16.22%	11.34%	12.73%	7.48%	7.49%	7.55%
<i>Trabalho (trabalhei) mais de 20 horas semanais e menos de 40</i>	14.31%	19.34%	17.68%	8.90%	17.52%	16.02%
<i>Trabalho (trabalhei) em tempo integral 40 horas semanais ou mais</i>	11.68%	23.97%	20.80%	10.10%	30.43%	27.20%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

A distribuição de concluintes e ingressantes no ENADE 2004 segundo escolaridade dos pais mostra um padrão muito coerente com o que se sabe sobre o sistema de ensino superior brasileiro: é baixa a proporção de estudantes que conseguem chegar ao ensino superior quando os pais possuem baixa escolaridade. Suas chances aumentam sistematicamente conforme aumenta a escolaridade dos pais; o sistema federal tem uma alta seletividade na entrada, o que está expresso entre os ingressantes na grande proporção de estudantes cujos pais alcançaram educação superior; e a sobrevivência no sistema também está ligada a esse fato: note-se que no sistema privado, a proporção de alunos concluintes cujos pais possuem ensino superior é ainda maior do que a mesma proporção para os ingressantes.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Grau de Escolaridade do Pai</b>						
<i>Grau de Escolaridade do Pai</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>14.425</b>	<b>53.388</b>	<b>77.429</b>	<b>16.583</b>	<b>121.194</b>	<b>150.284</b>
<i>Nenhuma escolaridade</i>	1.89%	2.90%	2.71%	1.45%	3.74%	3.40%
<i>Ensino Fundamental: de 1º a 4º série</i>	16.33%	21.96%	20.90%	12.55%	23.68%	22.08%
<i>Ensino Fundamental: de 5º a 8º série</i>	12.82%	14.34%	14.02%	12.84%	17.18%	16.49%
<i>Ensino Médio</i>	30.14%	27.98%	28.58%	32.71%	30.69%	31.05%
<i>Superior</i>	38.83%	32.82%	33.79%	40.45%	24.72%	26.99%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Grau de Escolaridade do Mãe</b>						
<i>Grau de Escolaridade do Mãe</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>14452</b>	<b>53526</b>	<b>77615</b>	<b>16638</b>	<b>121615</b>	<b>150784</b>
<i>Nenhuma escolaridade</i>	1.53%	2.72%	2.47%	1.23%	3.27%	2.94%
<i>Ensino Fundamental: de 1º a 4º série</i>	12.79%	18.93%	17.64%	9.51%	20.66%	19.01%
<i>Ensino Fundamental: de 5º a 8º série</i>	12.04%	14.80%	14.08%	11.11%	16.99%	16.10%
<i>Ensino Médio</i>	35.66%	31.86%	32.80%	36.46%	32.61%	33.20%
<i>Superior</i>	37.98%	31.68%	33.01%	41.69%	26.47%	28.75%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

Outro dado peculiar ao sistema de ensino superior brasileiro é o de diferenças no desempenho dos alunos conforme sua formação no ensino médio. A tabela a seguir nos mostra que cursar o ensino médio no sistema particular estaria relacionado com as chances de conclusão de uma graduação no sistema superior particular, mas não apresenta diferenças consideráveis para a mesma “transição” no sistema federal de ensino superior. O que este último esboça é uma proporção consideravelmente maior de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas particulares. Nesse sentido, o sistema particular de ensino superior é mais “democrático”, na medida em que se apresenta mais acessível para os alunos vindos do sistema público do ensino médio. Se



considerarmos as proporções de concluintes como uma “prévia” do futuro dos ingressantes, a dificuldade maior se encontra na sobrevivência no sistema durante a graduação – como vimos nas tabelas anteriores.

<b>Distribuição de Concluintes e Ingressantes no ENADE 2004 por Grau de Escolaridade do Mãe</b>						
<i>Tipo de Escola em que Cursou Ensino Médio</i>	Concluintes			Ingressantes		
	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Concluintes</i>	<i>Federal</i>	<i>Particular</i>	<i>Total Ingressantes</i>
<b>Total Absoluto</b>	<b>14.471</b>	<b>53.579</b>	<b>77.704</b>	<b>16.657</b>	<b>121.824</b>	<b>151.021</b>
<i>Todo em escola pública</i>	28.46%	36.23%	34.71%	28.72%	44.71%	42.57%
<i>Todo em escola privada</i>	56.50%	44.02%	46.78%	57.45%	35.40%	38.56%
<i>A maior parte do tempo Em escola pública</i>	6.49%	8.01%	7.63%	5.88%	8.36%	7.98%
<i>A maior parte do tempo Em escola privada</i>	6.41%	6.98%	6.81%	6.08%	6.54%	6.42%
<i>Metade em escola pública e metade em escola privada</i>	2.14%	4.77%	4.06%	1.88%	5.00%	4.47%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

### *A Construção dos Índices de Capital Cultural de Alto e Baixo Status Socio-econômico de Origem*

Reunimos um conjunto de variáveis teoricamente relacionadas entre si, esperando encontrar em sua variação uma dimensão latente associada ao conceito de capital cultural. As variáveis e seus valores foram modificados para apresentar a configuração a seguir:

<b>Itens do Questionário Socioeconômico Seleccionados para a Construção do Índice de Capital Cultural</b>		
<i>Questão</i>	<i>Valores</i>	<i>Opções</i>
<i>Qual o grau de escolaridade do seu pai? (esc_pai)</i>	0	Nenhuma escolaridade
	1	Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série
	2	Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série
	3	Ensino Médio
	4	Superior
	-	Dado Ausente
<i>Qual o grau de escolaridade de sua mãe? (esc_mae)</i>	0	Nenhuma escolaridade
	1	Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série
	2	Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série
	3	Ensino Médio
	4	Superior
	-	Dado Ausente
<i>Como é seu conhecimento de língua inglesa? (ingles)</i>	0	Praticamente nulo
	1	Leio, mas não escrevo nem falo
	2	Leio e escrevo, mas não falo
	3	Leio, escrevo e falo razoavelmente
	4	Leio, escrevo e falo bem
	-	Dado Ausente
<i>Como é seu conhecimento de língua espanhola? (espanhol)</i>	0	Praticamente nulo
	1	Leio, mas não escrevo nem falo
	2	Leio e escrevo, mas não falo
	3	Leio, escrevo e falo razoavelmente
	4	Leio, escrevo e falo bem
	-	Dado Ausente
<i>Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu no presente ano? (leu_ano)</i>	0	Nenhum (passe para a questão 19)
	1	No máximo dois
	2	Entre três e cinco
	3	Entre seis e oito
	4	Oito ou mais
	-	Dado Ausente
<i>Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica/dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula? (hora_estudo)</i>	0	Nenhuma, apenas assisto às aulas
	1	Uma a duas
	2	Três a cinco
	3	Seis a oito
	4	Mais de oito
	-	Dado Ausente
<i>Das atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer? (lazer)</i>	0	Nenhuma
	1	Cinema
	2	Show's musicais e/ou concertos
	3	Dança
	4	Espetáculos teatrais
	-	Dado Ausente

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

**11. Qual o grau de escolaridade do seu pai?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Nenhuma escolaridade</i>	3.854	2.25	2.97	2.97
<i>Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série</i>	28.365	16.59	21.85	24.82
<i>Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série</i>	20.247	11.84	15.60	40.42
<i>Ensino Médio</i>	39.413	23.05	30.37	70.79
<i>Superior</i>	37.912	22.17	29.21	100
<i>Total Válido</i>	129.791	75.91	100	
<i>Dados Ausentes</i>	41.193	24.09		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

**12. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Nenhuma escolaridade</i>	3.401	1.99	2.61	2.61
<i>Ensino Fundamental: de 1ª a 4ª série</i>	23.963	14.01	18.41	21.02
<i>Ensino Fundamental: de 5ª a 8ª série</i>	19.700	11.52	15.14	36.16
<i>Ensino Médio</i>	43.437	25.40	33.37	69.53
<i>Superior</i>	39.660	23.20	30.47	100
<i>Total Válido</i>	130.161	76.12	100	
<i>Dados Ausentes</i>	40.823	23.88		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

**15. Como é seu conhecimento de língua inglesa?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Praticamente nulo</i>	52.330	30.61	40.15	40.15
<i>Leio, mas não escrevo nem falo</i>	24.491	14.32	18.79	58.94
<i>Leio e escrevo, mas não falo</i>	11.917	6.97	9.14	68.09
<i>Leio, escrevo e falo razoavelmente</i>	31.929	18.67	24.50	92.59
<i>Leio, escrevo e falo bem</i>	9.660	5.65	7.41	100
<i>Total Válido</i>	130.327	76.22	100	
<i>Dados Ausentes</i>	40.657	23.78		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

**16. Como é seu conhecimento de língua espanhola?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Praticamente nulo</i>	60.761	35.54	46.64	46.64
<i>Leio, mas não escrevo nem falo</i>	42.845	25.06	32.89	79.53
<i>Leio e escrevo, mas não falo</i>	6.093	3.56	4.68	84.21
<i>Leio, escrevo e falo razoavelmente</i>	17.068	9.98	13.10	97.31
<i>Leio, escrevo e falo bem</i>	3.505	2.05	2.69	100
<i>Total Válido</i>	130.272	76.19	100	
<i>Dados Ausentes</i>	40.712	23.81		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

**17. Excluando-se os livros escolares,  
quatos livros você leu no presente ano?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Nenhum</i>	27.588	16.13	21.29	21.29
<i>No máximo dois</i>	49.051	28.69	37.86	59.15
<i>Entre três e cinco</i>	36.347	21.26	28.05	87.20
<i>Entre seis e oito</i>	8.395	4.91	6.48	93.68
<i>Oito ou mais</i>	8.193	4.79	6.32	100
<i>Total Válido</i>	129.574	75.78	100.0	
<i>Dados Ausentes</i>	41.410	24.22		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

**24. Quantas horas por semana, aproximadamente,  
Você dedica/dedicou aos estudos, excluando as horas de aula?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Nenhuma, apenas assisto às aulas</i>	7.525	4.40	5.80	5.80
<i>Uma a duas</i>	45.396	26.55	34.97	40.76
<i>Três a cinco</i>	42.774	25.02	32.95	73.71
<i>Seis a oito</i>	17.733	10.37	13.66	87.37
<i>Mais de oito</i>	16.393	9.59	12.63	100
<i>Total Válido</i>	129.821	75.93	100	
<i>Dados Ausentes</i>	41.163	24.07		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

**29. Das atividades artístico-culturais listadas abaixo,  
qual constitui sua preferência para o lazer?**

	<i>Frequência</i>	<i>Percentual</i>	<i>Percentual Válido</i>	<i>Percentual Cumulativo</i>
<i>Nenhuma</i>	6.836	4.00	5.27	5.27
<i>Cinema</i>	65.225	38.15	50.28	55.55
<i>Shows musicais e/ou concertos</i>	32.257	18.87	24.87	80.42
<i>Dança</i>	16.236	9.50	12.52	92.94
<i>Espectáculos teatrais</i>	9.163	5.36	7.06	100
<i>Total Válido</i>	129.717	75.86	100	
<i>Dados Ausentes</i>	41.267	24.14		
<b>Total</b>	<b>170.984</b>	<b>100</b>		

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

Utilizamos a técnica de Análise Fatorial de Componentes Principais (KIM & MUELLER, 1986) para extrair um componente que expresse a variação comum entre essas variáveis, esperando construir um índice com coerência teórica em relação à noção de capital cultural. Os resultados podem ser resumidos conforme a seguir.

<b>Matriz de Correlação dos Itens de Construção do Índice de Capital Cultural</b>							
	<i>esc_pai</i>	<i>esc_mae</i>	<i>ingles</i>	<i>Espanhol</i>	<i>leu_ano</i>	<i>hora_estudo</i>	<i>lazer</i>
<i>Esc_pai</i>	1.000	0.619	0.303	0.109	-0.047	0.073	-0.066
<i>esc_mae</i>	0.619	1.000	0.279	0.111	-0.046	0.078	-0.058
<i>Inglês</i>	0.303	0.279	1.000	0.230	0.040	0.121	-0.036
<i>espanhol</i>	0.109	0.111	0.230	1.000	0.090	0.061	0.014
<i>leu_ano</i>	-0.047	-0.046	0.040	0.090	1.000	0.120	0.032
<i>hora_estudo</i>	0.073	0.078	0.121	0.061	0.120	1.000	-0.017
<i>Lazer</i>	-0.066	-0.058	-0.036	0.014	0.032	-0.017	1.000
<b>Sig. (1-tailed)</b>							
<i>Esc_pai</i>		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
<i>esc_mae</i>	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
<i>Inglês</i>	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000
<i>espanhol</i>	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
<i>leu_ano</i>	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
<i>hora_estudo</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000
<i>Lazer</i>	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
<i>Fonte: INEP/ MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.</i>							

A análise da matriz de correlação permite afirmar que as distribuições de todas as variáveis estão associadas entre si com significância estatística de 95% em pelo menos um sentido da distribuição, acima ou abaixo da média (Sig. 1-tailed).

Avaliando o sentido das correlações encontramos condições contraintuitivas para a noção de capital cultural. Por exemplo, escolaridade dos pais estaria negativamente correlacionada ao número de livros lidos no ano (*leu\_ano*) e a atividades artístico-culturais (*lazer*). Esta última também estaria negativamente correlacionada ao domínio do idioma (*inglês*) e às horas de estudos (*hora\_estudo*). Verificando as opções da questão que se refere aos hábitos de lazer artístico-culturais podemos observar que seus itens são passíveis de uma interpretação diferente da esperada pela noção de capital cultural dominante. É possível que os respondentes tenham feito referência às atividades de caráter popular em sua grande maioria: de fato, os itens de *nenhuma atividade, cinema, shows musicais e/ou concertos* somam 80% das frequências de respostas registradas no banco. Ainda assim, não retiramos a variável do construto por sua importância teórica para o conceito de capital cultural.

Na extração de componentes fatoriais, a contribuição das variáveis consideradas em nossa análise foi aproximadamente da seguinte ordem: 73% da escolaridade do pai, 71% da escolaridade da mãe, 51% dos livros lidos no presente ano, 45% do

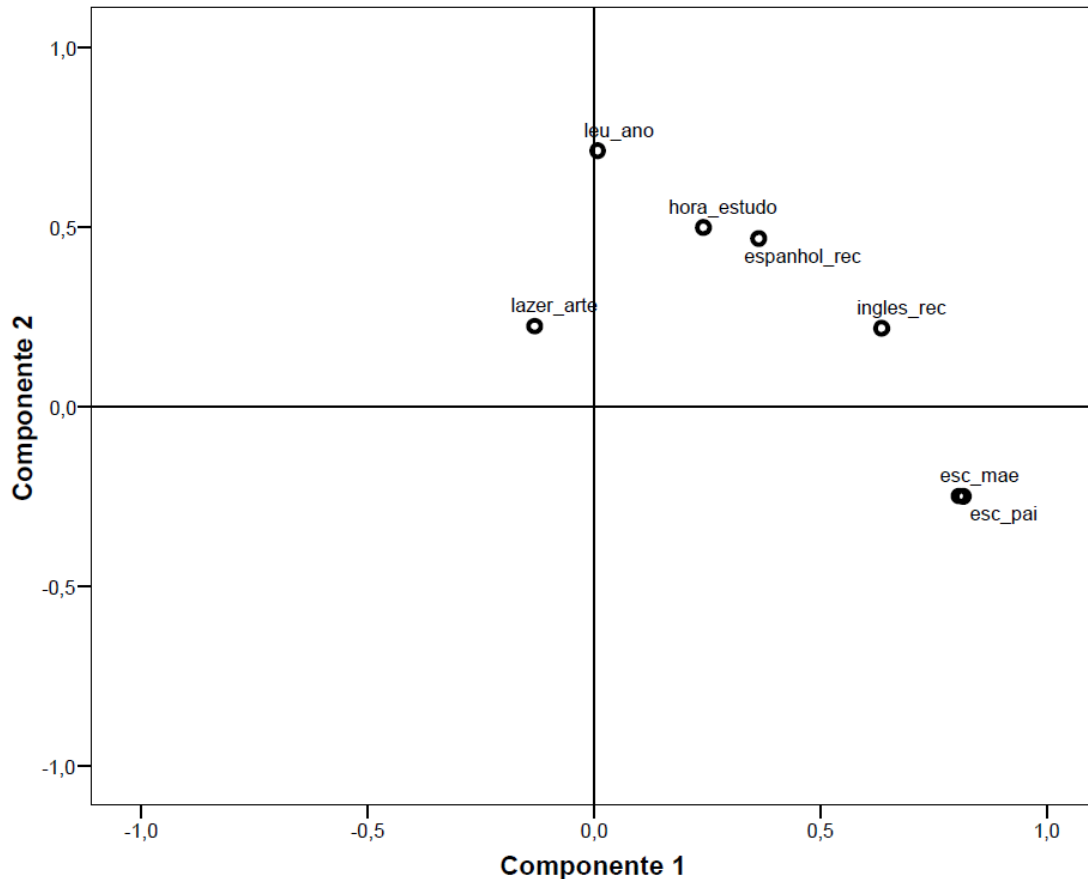
conhecimento em língua inglesa, 35% do conhecimento em língua espanhola, 31% das horas de estudo, e apenas 6,7% das atividades artístico-culturais preferidas para o lazer.

Segundo o critério do total da variância explicada (*Inicial Eigenvalues*), dois componentes podem ser criados. *De acordo com a técnica de Análise Fatorial de Componentes Principais esses dois componentes são independentes e não-correlacionados entre si.* A tabela abaixo informa que juntos eles expressam aproximadamente 45% da variância total daquelas questões selecionadas para a criação do índice.

<b>Total da Variância Explicada pelos Componentes Fatoriais</b>						
<i>Componentes</i>	<i>Initial Eigenvalues</i>			<i>Extraction Sums of Squared Loadings</i>		
	Total	% de Variância	% Cumulativa	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	1.929	27.552	27.552	1.929	27.552	27.552
2	1.198	17.115	44.667	1.198	17.115	44.667
3	0.999	14.266	58.933			
4	0.938	13.397	72.329			
5	0.847	12.107	84.436			
6	0.710	10.139	94.575			
7	0.380	5.425	100			

*Fonte: INEP/ MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

O gráfico abaixo ilustra qual o sentido dos valores dos dois componentes gerados de acordo com os valores dos itens que lhe deram origem. Podemos observar duas tendências gerais na composição dos fatores: para ambos, existe pouca variação na dimensão negativa (abaixo de zero); e a variável escolaridade dos pais é central para a determinação dos valores extremos.



### Distribuição dos Itens do Questionário na Construção dos Componentes

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

Para o componente 1, os valores superiores das variáveis de escolaridade dos pais (*ensino superior*) expressam os valores máximos, acompanhados pelos valores superiores das variáveis de conhecimentos em idiomas e horas de estudos fora de classe. Próxima à origem estariam os valores medianos em horas de estudos e leitura de livros no presente ano. Os valores negativos seriam carregados pelos valores inferiores da variável preferências de lazer artístico-culturais (como *nenhuma, cinema, shows / concertos musicais*, no máximo). No componente 2, os valores inferiores das variáveis de escolaridade dos pais (*nenhuma escolaridade, ensino fundamental 1ª a 4ª série*) expressam os valores negativos, e os valores positivos passam pelos valores crescentes das variáveis conhecimento em inglês, preferências de lazer artístico-culturais, conhecimento em espanhol. Seus valores superiores são determinados pelos respectivos das variáveis horas de estudos e principalmente os maiores valores de leituras durante o ano de 2004, exceto os livros escolares.

Considerando os resultados obtidos acima devemos considerar que existem duas dimensões de capital cultural distinguíveis, independentes entre si, e associadas às respostas dadas aos itens: uma mensurada pela escolaridade dos pais, o domínio de idiomas, e também as horas de estudo extra-classe (embora um pouco menos em relação a esse), opondo-lhes a quantidade de leitura extra-classe e atividades artístico-culturais. A outra dimensão explica fortemente a quantidade de leitura extra-classe, horas de estudo extra-classe, o domínio de idiomas e algumas atividades artístico culturais, mas se opõe fortemente às características de origem familiar.

Essa configuração não nos seria totalmente estranha: o primeiro componente seria uma medida que se aproximaria da noção de hábitos relacionados aos grupos com alto status sócio-cultural; o segundo componente aproximar-se-ia dos hábitos associados à noção de baixo status sócio-cultural. Ambos seriam mensurações independentes de experiências diferenciadas tanto na origem social (características da família), quanto na trajetória do ensino superior. Uma forte pressuposição dessa análise é que esses índices são independentes entre si, o que significa que o baixo status sócio-cultural não é o extremo oposto de um contínuo cujo topo é o alto status sócio-cultural.

Chamaremos a primeira dimensão de capital cultural de alto status sócio-cultural, mais relacionado às características de alta escolaridade da família que se adquirem no ambiente do lar. Seriam suas características a maior pressão pela formação no ensino superior – por parte dos pais –, o domínio da linguagem formal, alcançando principalmente o domínio de um idioma estrangeiro, e maior pressão pelos hábitos de estudos, resultando em mais tempo dedicado a essa atividade. Por outro lado, sua redução expressaria uma baixa na média de práticas de leitura, e no sentido negativo expressa a ausência ou a frequência a atividades culturais em eventos mais “populares” (cinema e shows musicais). Essas atividades seriam o perfil de consumo cultural em massa oferecidas ao público em geral. Assim, não teriam relação com o alto status sócio-cultural mensurado no primeiro construto.

A segunda dimensão seria o capital cultural de baixo status sócio-cultural, em que se notam, como valores superiores positivos muita leitura de livros extra-classe e horas de estudos extra-classe, associados a valores medianos nas formas de lazer artístico-culturais, acompanhados de um domínio de idiomas intermediário, porém fortemente oposto à baixa escolaridade dos pais. Esse último aspecto conotaria um ambiente

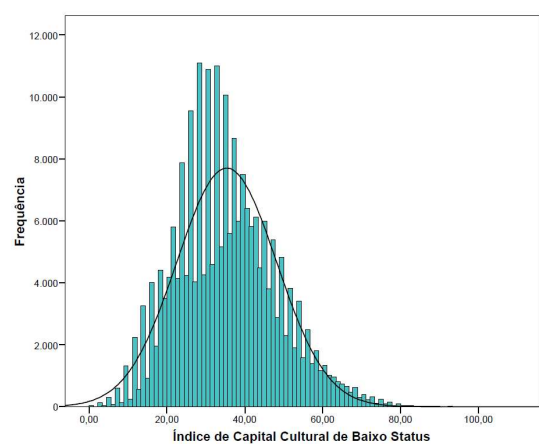
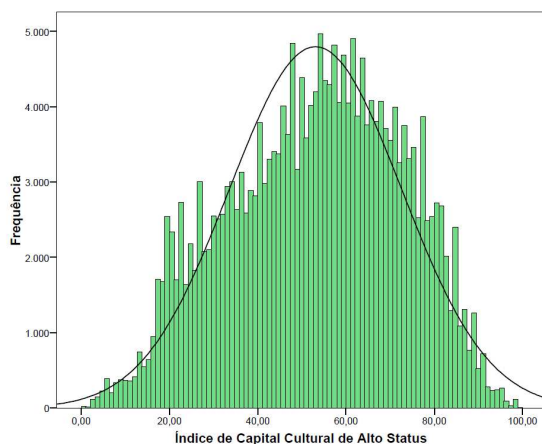


familiar tradicional, muito popular, pouco afeito às práticas características do ambiente universitário. A juventude de classe baixa, que ascende em termos sócio-culturais pela via da formação superior, intensificaria fortemente suas práticas de leituras e seus conhecimentos culturais em um ambiente diversificado, marcado pela alta escolaridade dos pares ou pelas pressões dos professores para a realização dos estudos e das atividades dentro das salas de aula.

O fato que torna interessante a “descoberta” desses dois índices, com características diferentes entre si, e muito específicas, é que eles nos permitem sondar a hipótese de que o ambiente institucional das IES brasileiras é marcado por aspectos distintos (PRATES, 2005). Se nossos construtos têm alguma relação com os aspectos sócio-culturais de alto e baixo status de origem, e se as IES federais e particulares de fato se diferenciam em termos da capacidade de transmissão desses elementos sócio-culturais, então, os índices construídos conforme apresentamos acima devem variar diferentemente conforme a trajetória institucional dos alunos amostrados no ENADE 2004: se estudantes de ensino superior em instituições federais ou particulares.

<b>Distribuição dos Valores dos Índices de Alto e Baixo Status Sócio-Cultural</b>					
	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
<i>Índice de Capital Cultural de Alto Status</i>	222.639	0.000	100	53.095	19.494
<i>Índice de Capital Cultural de Baixo Status</i>	222.639	0.000	100	35.357	12.815
<b>Total válidos (N)</b>	<b>222.639</b>				

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*



**Histograma dos Índices de Capital Cultural de Alto e Baixo Status.**

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

Podemos notar que o fator de capital cultural de alto status possui uma distribuição mais consistente e bem comportada. Aproxima-se bastante de um desenho de curva normal e não apresenta valores extremos. O fator que representa a dimensão de capital cultural de baixo status, por sua vez, embora tenha uma curva aproximadamente normal, possui valores extremos e uma espécie de alternância de picos de frequências em seus valores inferiores e médios.

### *Análise dos Índices de Capital Cultural*

É necessário advertir explicitamente que o modelo apresentado abaixo não tem a pretensão explicativa de uma análise estatística, portanto não consiste em um teste rigoroso de hipótese. Em primeiro lugar, a construção de um índice associado ao conceito de capital cultural tem diversas limitações. A relação substantiva entre a “função latente” do conceito e os indicadores disponíveis em nosso banco de informações pode ser questionada em vários sentidos. Em segundo lugar, os valores expressos nos índices não têm qualquer significado lógico evidente. Quando as variáveis de controle e teste abaixo informam que uma unidade a mais de, por exemplo, idade causa um aumento de 0.3 no indicador de baixo status sócio-cultural de um indivíduo, isso não tem significado auto evidente, mas intuitivo no sentido em que entendemos a relação da variável com o construto. Em terceiro lugar, as variáveis oferecidas pelo banco de dados são também bastante limitadas para as demandas de um estudo qualificado sobre o tema, ou mesmo para um modelo estatístico de análise.

Por isso, optamos por incluir variáveis de relevância teórica para a explicação do fenômeno – variações no status sócio-cultural dos indivíduos – de modo a ignorar “a exatidão” de seus valores. Optamos por uma análise de comparações entre valores mínimos e máximos que melhor expressam as possíveis relações a que nos referimos. Isso auxiliou também na parcimônia do modelo. Por essas razões, dizemos que a análise a seguir constitui um “modelo fraco” de análise estatística, mas um modelo substantivo de análise teórica. Os resultados não são definitivos como num teste de hipótese, nem constituem indícios sólidos para o tema do status sócio-cultural ou para a diferenciação funcional das IES no Brasil. No entanto, são indícios favoráveis às análises desses temas, e constituem explorações inéditas a esse respeito, considerando o uso dessa fonte de dados e a interpretação da literatura – até onde conhecemos.

De maneira sintética, podemos expressar o modelo como se segue:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 IES_i + \beta_n (Controles)_i + \varepsilon$$

em que:

$Y_i$  = Índices de Capital Cultural de Status para o indivíduo  $i$ ;

$\alpha$  = Constante ou Intercepto;

$\beta_1$  = Coeficiente ou Efeito da Variável de Teste:  $IES$  do indivíduo  $i$  (instituição privada em relação à federal);

$IES_i$  = Variável que indica a IES a que o indivíduo pertence (IES privada = 1; IES federal = 0);

$\beta_n$  = Coeficiente ou efeito das  $n$  variáveis de controle;

$X_n$  = Variáveis de controle  $n$ , inseridas no modelo;

$\varepsilon$  = Termo de flutuação estatística ou variância não-explicada pelo modelo.

Incluimos um modelo para cada Índice construído, e um para cada condição de estudante na amostra, se ingressante ou concluinte. Logo, temos quatro modelos para análise. As variáveis de controle são:

- 1) sexo (feminino = 1; masculino = 0).
- 2) idade centralizada no provável ingresso no ensino superior (18 anos = 0).
- 3) cor ou raça (pretos, pardos ou indígenas = 1; brancos e amarelos = 0).
- 4) renda familiar mensal de até 3 salários mínimos (até 3sm = 1) em comparação a renda familiar mensal de 30 salários mínimos ou mais (+30sm = 0).
- 5) trabalhar ou ter trabalhado durante a graduação em tempo integral (40 horas ou mais por semana = 1) em comparação a não trabalhar ou não ter trabalhado durante a graduação (não trabalhou = 0).

Os resultados estão sinteticamente apresentados nos gráficos a seguir.

<b>Resultados do Modelo de Regressão (MQO)</b>		
<b>Dependente: Índice de Capital Cultural de Baixo Status</b>		
Variáveis Independentes	Coeficientes (não padronizados)	
	Ingressantes	Concluintes
Constante	34,966**	33,858**
Sexo (feminino = 1; masculino = 0)	1,513**	1,717**
Idade (18 anos = 0)	0,261**	0,347**
Cor/raça (não brancos = 1; brancos = 0)	0,414*	1,154**
Renda Familiar (menos de 3 sm = 1; 30 sm ou mais = 0)	0,722**	0,479
Trabalho (tempo integral = 1; não trabalha = 0)	-0,212	2,242**
IES (particular = 1; federal = 0)	-2,383**	-3,209**
<b>R2</b>	<b>0,021</b>	<b>0,049</b>
<b>Nº de Casos</b>	<b>24.717</b>	<b>9.265</b>
*Valor p menor que 0,05		
**Valor p menor que 0,01		
Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.		

Segundo nosso indicador “capacidade explicativa” do modelo, apenas 2.1% (grupo de ingressantes) e 4.9% (grupo de concluintes) da variância do indicador de baixo status pode ser explicada pelas variáveis independentes em nosso modelo. Acreditamos que isso se deve, principalmente, ao fato de que o banco de dados é orientado para o ensino superior, tratando de seus aspectos mais formais.<sup>75</sup> Ainda assim, o modelo se apresentou estatisticamente significativo, segundo o Teste F e o teste de significância *valor p* < 0.001.

Não encontramos explicação para a variável indicadora de sexo feminino resultar em um efeito **positivo** sobre o indicador de baixo status sócio-cultural. Supomos que o aumento da idade dos estudantes simplesmente aumenta a possibilidade de maior quantidade de hábitos de leitura e horas de estudo, e também frequência a opções de lazer, como cinema e shows de música. Declarar-se não-branco tem efeito **positivo** sobre nosso indicador. Ter uma renda familiar mensal de até três salários mínimos tem

<sup>75</sup> A dimensão proposta de capital cultural de baixo status não poderia ser abordada de modo satisfatório, porque trata de características e hábitos que não têm representação no tipo de abordagem tradicional sobre o sistema de ensino superior. E, segundo esse mesmo raciocínio, podemos esperar que a dimensão de capital cultural de alto status tenha uma maior propoção de explicação, como veremos a frente.

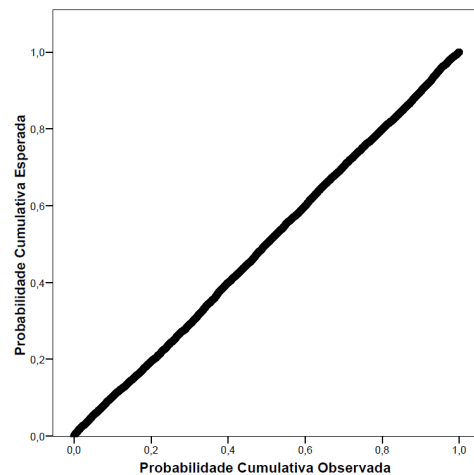
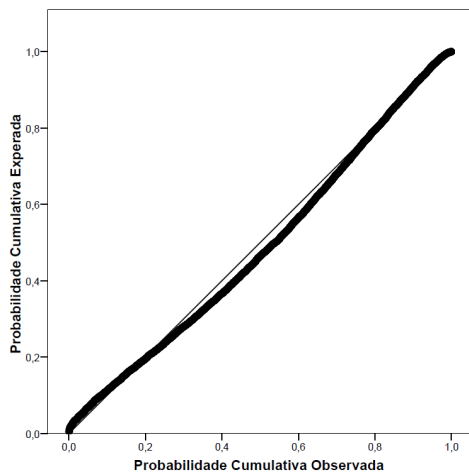
um efeito **positivo** sobre o índice. No entanto, o coeficiente dessa variável para os estudantes concluintes não tem significância estatística. Quando comparados aos que não trabalham (ou não trabalharam durante a graduação), aqueles que trabalham (ou trabalharam durante a sua graduação) 40 horas ou mais têm uma **desvantagem** no caso dos ingressantes, e uma **vantagem** no caso dos concluintes, sobre nosso indicador de capital cultural de baixo status. No entanto, para os ingressantes não houve significância estatística para o coeficiente estimado; devemos, pois, assumir que essa variável não tem efeito sobre o indicador. Todos os valores de coeficientes afetam de forma muito modesta o nosso indicador.

No conjunto, os resultados para o índice de baixo status nos mostram que as características normalmente associadas a um déficit acadêmico têm efeito positivo sobre esse indicador. Isso reforça nossa interpretação de que ele se associa às características culturais mais populares. Propomos que ele esteja relacionado a uma dimensão peculiar de apropriação de hábitos universitários por parte de quem teve uma origem social desprivilegiada ou hábitos culturais avessos à educação formal. Pelo menos, tudo aqui indica uma caracterização diversa àquela frequentemente associada ao ambiente universitário.

Nossa variável teste, pertencer a uma IES particular em comparação a pertencer a uma IES federal, indicou um efeito negativo e estatisticamente significativo. Em outras palavras, controladas as características individuais acima, o estudante de uma IES particular tem uma **desvantagem** de 2.38 pontos no indicador de capital cultural de baixo status, quando ingressante, e uma **desvantagem** de 3.21 pontos, quando concluinte. Em outras palavras, em relação a um estudante de uma IES federal, quem está em uma IES particular começa e termina seu curso com uma pontuação menor nesse indicador. Imaginando seu significado projetado no gráfico dos componentes (gráfico ??), significa que esses estudantes tendem, em média, a começar mais próximos dos hábitos menos favoráveis de estudos, e terminam seu curso também atrás dos estudantes das IES federais. Essa desvantagem representaria um menor domínio de idiomas estrangeiros e hábitos de estudo e leitura menos intensos, por exemplo. E considerando que a escolaridade dos pais é decisiva para opor os indicadores de capital cultural de baixo e alto status, esse resultado das IES particulares aproximaria seus estudantes de hábitos socio-culturais de famílias cuja origem é desprivilegiada.

Apesar de julgar interessante a proposta de exercitar a interpretação de um indicador estatisticamente significativo, não nos deteremos sobre ele, e voltaremos nosso foco para o indicador de capital cultural de alto status.

Os gráficos a seguir ilustram o ajuste dos resíduos do modelo de regressão para o indicador de capital cultural de baixo status. No eixo vertical encontramos a probabilidade esperada acumulada dos resíduos de um modelo de regressão adequado, e no eixo horizontal, a probabilidade observada no modelo. Quanto mais os pontos se aproximam da reta que equipara ambos os eixos, melhor o ajuste do modelo. Podemos observar que, apesar da simplicidade e das limitações apontadas, o ajuste está próximo do adequado. O modelo que mais se afasta seria o do grupo dos ingressantes.



**Probabilidade Normal dos Resíduos Padronizados da Regressão do Indicador de Capital Cultural da Baixo Status para os Estudantes Ingressantes (esquerda) e Concluintes (direita)**

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

### Índice de Capital Cultural de Alto Status

Resultados do Modelo de Regressão (MQO)		
Dependente: Índice de Capital Cultural de Alto Status		
Variáveis Independentes	Coeficientes (não padronizados)	
	Ingressantes	Concluintes
Constante	83,158**	86,189**
Sexo (feminino = 1; masculino = 0)	-3,112**	-3,249**
Idade (18 anos = 0)	-0,788**	-0,941**
Cor/raça (não brancos = 1; brancos = 0)	-2,950**	-4,016**
Renda Familiar (menos de 3 sm = 1; 30 sm ou mais = 0)	-21,681**	-19,258**
Trabalho (tempo integral = 1; não trabalha = 0)	-9,662**	-11,071**
IES (particular = 1; federal = 0)	-6,332**	-5,124**
	<b>R2</b>	<b>0,471</b>
	<b>Nº de Casos</b>	<b>24.717</b>
		<b>0,485</b>
		<b>9.265</b>

\*\*Valor p menor que 0,01

Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.

Para a análise do construto de capital cultural de alto status, o modelo apresentou uma proporção de variância explicada consideravelmente maior: 47.1% (grupo de ingressantes) e 48.5% (grupo de concluintes). Também para esses modelos existe significância estatística, segundo o Teste F e o teste de significância *valor p* < 0.001.

Para o caso desse indicador, a maioria das relações com as variáveis de controle se inverte. Também não há necessidade de avaliar os efeitos separadamente para ingressantes ou concluintes porque ambos seguem no mesmo sentido. **Sexo feminino** possui um efeito **negativo**; da mesma forma, a **idade** dos estudantes. Aqueles declarados como não-branco tem efeito **negativo**, da mesma ordem do efeito de sexo. Ter uma renda familiar mensal de até três salários mínimos tem um efeito **negativo** sobre o índice, o maior dentre todas as variáveis dicotômicas. Trabalhar em tempo integral também tem um efeito **negativo** sobre nosso indicador de capital cultural de alto status. Todos os coeficientes apresentam significância estatística.

Para a variável de teste encontramos um efeito **negativo** e estatisticamente significativo. Em outras palavras, controladas as características individuais acima, o estudante de uma IES particular tem uma **desvantagem** de 6.33 pontos no indicador de capital cultural de

alto status, para o grupo de ingressantes, e uma **desvantagem** de 5.12 pontos, para o grupo de concluintes. Ou seja, em relação a um estudante de uma IES federal, o estudante de uma IES particular está sempre atrás. Ingressam em seus cursos com características desfavoráveis em relação aos estudantes das federais, e ao final, estão também em desvantagem, considerando-se aí os efeitos que a passagem por cada modalidade de instituição pode oferecer. A tabela a seguir resume os resultados de diferenças entre as IES privadas e federais.

<b>Efeito Médio das IES Particulares em relação às Federais sobre os Índices de Capital Cultural após o controle das características individuais</b>		
	<i>Ingressantes</i>	<i>Concluintes</i>
<i>Efeito sobre o Índice de Capital Cultural de Alto Status</i>	-6,33	-5,12
<i>Efeito sobre o Índice de Capital Cultural de Baixo Status</i>	-2,38	-3,21

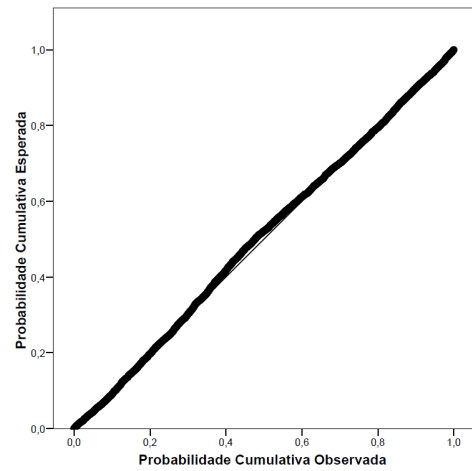
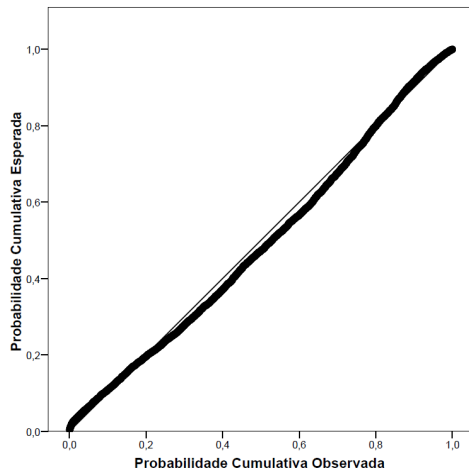
O fato de que estudantes do sistema privado, tendencialmente, iniciam seus cursos em desvantagem sócio-cultural é um resultado esperado. Como via principal da expansão do sistema de ensino superior, é no sistema privado que encontramos a “democratização” do acesso; e é também nele que observamos uma significativa redução das barreiras de admissão nos processos seletivos. Ao contrário do competitivo vestibular das universidades tradicionais, não há grande necessidade de mudança nos hábitos de estudo e leitura dos candidatos a uma vaga no ensino superior no sistema privado.

A desvantagem dos estudantes do sistema particular em relação ao federal no indicador de capital cultural de alto status, tanto no ingresso quanto na conclusão do curso, é o resultado que mais nos chama atenção. Esse indício aponta para um efeito institucional médio que diferencia o que se passa entre esses dois sistemas, e divide as IES federais e privadas em termos de resultados, tanto em escolarização formal (práticas de estudo e leitura, domínio de idiomas estrangeiros, etc.) quanto em aspectos sócio-culturais associados às origens familiares dos estudantes. Em outras palavras, nossos resultados seguem no sentido da conhecida tese de reprodução da desigualdade social através do sistema de ensino superior. Se a trajetória dos estudantes por IES privadas confere um status sócio-cultural inferior ao obtido por uma graduação em IES federais, e se a expansão do acesso a esse sistema de ensino se dá principalmente através daquelas



instituições, e não destas, então nosso sistema parece dividido segundo a tese da diferenciação institucional ao longo do eixo federal / privado. Segundo nossa perspectiva, esse fenômeno se deve não só ao perfil de seleção do público no interior dessas instituições, mas também às características organizacionais que ajudam a compor o ambiente e o clima para a realização de suas finalidades. Parte desse ambiente e clima estão relacionados a aspectos presentes em nossos construtos: hábitos culturais, domínio de idiomas estrangeiros, horas de estudo e leitura extra classe, e também no significado cultural subjacente à escolaridade dos pais dos estudantes.

Os gráficos a seguir ilustram o ajuste dos resíduos do modelo de regressão para o indicador de capital cultural de alto status. Semelhantemente aos modelos anteriores, o ajuste está próximo do adequado.



**Probabilidade Normal dos Resíduos Padronizados da Regressão do Indicador de Capital Cultural da Baixo Status para os Estudantes Ingressantes (esquerda) e Concluintes (direita)**

*Fonte: INEP/MEC, ENADE 2004. Elaboração do Autor.*

## APÊNDICE B

### **Informações Adicionais sobre o Uso do Software ScriptLattes e sobre o Modelo de Explicação do Índice de Produção Bibliográfica Ponderada**

#### *Uso da Ferramenta scriptLattes*

O scriptLattes tem função descritiva, e seus resultados são um agregado pouco maleável de informações selecionadas para o objetivo de identificar, contar, organizar e visualizar a produção dos currículos disponíveis na Plataforma Lattes.

O uso do software requer a instalação do programa e um domínio mínimo dos comandos em *Linux*, a obtenção do número de identificação dos currículos na Plataforma Lattes (um número de série encontrado no próprio currículo, uma “url” estável), e acesso à internet.

A necessidade de obtenção desses números de série demandou longos períodos de consulta ao site oficial da plataforma Lattes. A evidente inviabilidade de uma procura completa pelo nome de mais de 8.000 docentes identificados junto ao sindicato levou à seleção de diferentes amostras. A principal delas foi a amostra aleatória simples que serviu de base para a análise de regressão de MQO. Apesar do cálculo do tamanho da amostra indicar a necessidade de apenas 121 professores, optamos por ampliar um pouco esse número até 126 selecionados. Essa decisão se mostrou acertada quando, após a coleta, 2 casos não possuíam nenhuma informação curricular. Constaram como dados ausentes e foram excluídos automaticamente da análise de regressão. Além desta, também foram feitas duas outras amostras intencionais: a obtenção do número de série de todos os docentes com 4 contratos de trabalho ou mais em IES particulares no banco fornecido pelo sindicato; e dos professores em IES com as maiores e menores notas no IGC 2008. Essas duas últimas serviram especialmente para as comparações entre grupos: sem obter as características dos professores, comparamos de maneira geral os resultados dos diferentes grupos considerando apenas as características citadas para seleção.

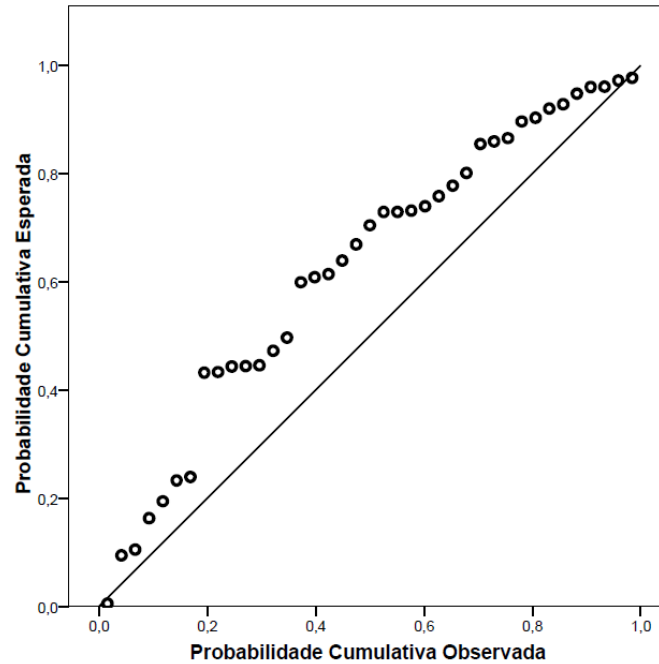
Várias foram as dificuldades associadas à utilização do software scriptLattes. Infelizmente, essas dificuldades prejudicaram o andamento e o rendimento do projeto: prazos não foram devidamente cumpridos e os resultados alcançados ficaram abaixo das

expectativas iniciais. Sua natureza *script* representa para o usuário a dificuldade de lidar com linguagem de programação básica; trata-se de um recurso “pouco-amigável” para a grande maioria dos usuários, incluindo aí o autor dessa dissertação. O relatório fornecido estava condensado e restrito ao formato de página da web (.html). Isso significou a carência de um banco de dados propriamente dito: as informações não estavam suficientemente desagregadas para tornar viável a reelaboração dos dados segundo critérios específicos do pesquisador. Foi necessário um enorme esforço para sistematizar as informações em um novo formato, e trabalhar miminamente o conteúdo de interesse. Informações da mais alta relevância para uma pesquisa analítica não foram captadas pelo software: as características dos docentes (idade, sexo, formação, atuação profissional, etc.) foram descartadas da coleta de dados sistematizada pelo programa. Desse modo, ampliaram-se os atrasos na busca de informações complementares.

Em resumo, as dificuldades obrigaram o pesquisador a retornar à Plataforma Lattes repetidas vezes, obter manualmente informações em quantidade restrita, dada suas dificuldades, e convertê-las em análise sistemática. Esse movimento representou cerca de 3 meses de atraso para a entrega do trabalho final. Esse atraso, somado ao da etapa anterior, de obtenção de informações junto ao SINPRO, impossibilitou a realização de uma conclusão antes do prazo máximo de 30 meses.

#### *O Modelo de Análise de Regressão – Mínimos Quadrados Ordinários*

O gráfico abaixo mostra como o total dos resíduos padronizados esperados e observados se acumulam para o modelo de regressão apresentado no capítulo IV. À medida em que se afastam da linha, se afastam do pressuposto de normalidade em sua distribuição. Podemos observar que esses resultados não atendem aos pressupostos da regressão de MQO.



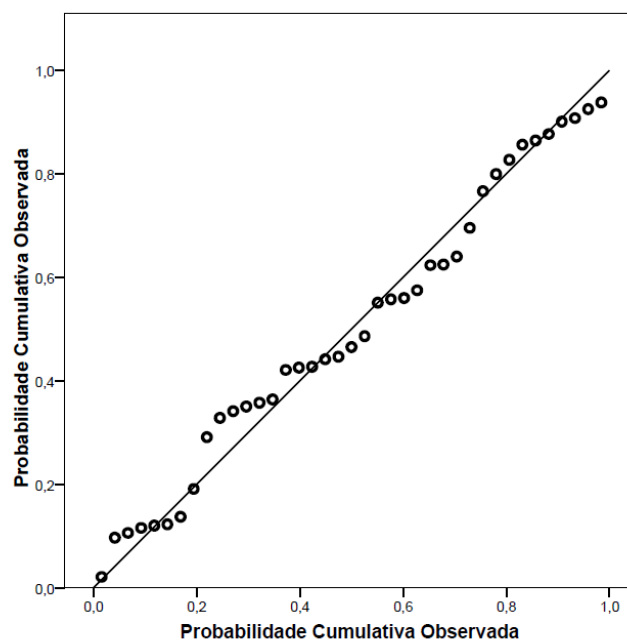
**Probabilidade Acumulada Esperada e Observada dos Resíduos Padronizados do Modelo de Regressão Apresentado no Capítulo IV (*Pairwise*).**

*Fonte: Elaboração do Autor.*

Esses resultados correspondem ao modelo em que a opção por exclusão de casos com dados ausente foi aos pares (*pairwise*). A desvantagem desse modelo é o de estimações para o efeito de uma variável sem a exata certeza do valor de todas as demais (um caso com variáveis *missing* entra na análise, aumentando a incerteza nos resultados). Uma das razões teóricas para realizar esse procedimento é a reduzida quantidade de casos para a análise; outra seria uma relativa homogeneidade da população de estudo: professores da rede particular de ensino superior na cidade de Belo Horizonte.

Exemplificamos o uso do mesmo modelo utilizado no capítulo IV com o recurso *listwise* para finalidades de comparação. O gráfico abaixo demonstra que o ajuste do modelo melhora, mas continua aquém do desejado, e as significâncias estatísticas permanecem insatisfatórias. A única variável com significância estatística foi o tempo decorrido desde o doutorado. Nossa variável teste continua com um valor desprezível ou quase nulo. A interpretação dos demais coeficientes é a mesma da utilizada no capítulo IV. Por essas razões, julgamos que não havia diferença substantiva em apresentar o modelo *listwise* ou *pairwise*.

<b>Coefficientes de Regressão Estimados para o Logarítimo Natural do Índice de Produção Bibliográfica Total dos Professores de IES Particulares*</b>			
<i>Variáveis no Modelo</i>	<i>Coefficiente não padronizado</i>	<i>(eb - 1)x100</i>	<i>Significância Estatística</i>
<i>(Constant)</i>	1.427	4.17	0.218
<i>IGC 2008 Médio das IES em que o professor trabalha</i>	0.004	0.43	0.272
<i>Sexo do Professor</i>	0.107	11.30	0.741
<i>Idade do Professor tendo como referência 20 anos = 0</i>	-0.100	-9.48	0.063
<i>Pelo menos uma atividade de dedicação exclusiva acadêmica</i>	-0.344	-29.13	0.340
<i>Quantidade de Atuações profissionais</i>	0.024	2.39	0.392
<i>Quantidade de Projetos de Pesquisa</i>	0.051	5.28	0.217
<i>Tempo decorrido desde a primeira graduação</i>	0.080	8.35	0.132
<i>Tempo decorrido desde mestrado</i>	0.005	0.50	0.902
<i>Tempo decorrido desde o doutorado</i>	0.163	17.68	0.016
<b>n° de Casos</b>	<b>39</b>		
<b>R2</b>	<b>0.452</b>		
<b>R2 Ajustado</b>	<b>0.282</b>		
<b>Sig ANOVA</b>	<b>0.022</b>		
<i>* Modelo Listwise</i>			
<i>Fonte: Elaboração do Autor.</i>			



**Probabilidade Acumulada Esperada e Observada dos Resíduos Padronizados do Modelo de Regressão Listwise.**

*Fonte: Elaboração do Autor.*