



AS VICISSITUDES DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

VALÉRIA DE BETTIO MATTOS

O texto parte da análise de uma pesquisa descritiva sobre a trajetória educacional/profissional de 117 mestrandos matriculados em nove cursos oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina. A investigação objetivava discutir, dentre outras questões, o acesso e a democratização do ensino superior no país diante dos dados de elitização do ensino superior no Brasil. O estudo caracteriza-se como descritivo do tipo levantamento, com enfoque comparativo (KERLINGER, 1979). Os resultados apontam que os condicionantes sociais são elementos definidores no acesso e permanência na universidade. E não há, por assim dizer, uma única educação, pois ela não é igual para todos. Embora existam esforços para democratizar a educação e aqui, especificamente, o ensino superior, ela manifesta-se diferentemente no tempo e no espaço, de acordo com os determinantes históricos que a sustentam.

Palavras-chave: jovens, formação universitária, democratização do ensino superior.

1. Considerações Iniciais:

A pesquisa que originou o presente artigo buscou investigar o processo de trabalho na atualidade, em geral e, especificamente as condições da precarização profissional, sobretudo da parcela jovem da população com diploma universitário. Com esta finalidade selecionou-se um grupo de pós-graduandos de diferentes cursos de mestrado¹, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situada em Florianópolis, na região sul do Brasil.

Por se tratar de um estudo descritivo do tipo levantamento, com enfoque comparativo (KERLINGER, 1979), o instrumento metodológico adotado foi um questionário contendo 34 perguntas (fechadas e abertas) buscando mapear o perfil dos jovens que ingressam nos cursos de mestrado da UFSC, dados objetivos tais como: gênero, idade, procedência regional, origem socioeconômica, além de informações sobre a trajetória acadêmica.

No que concerne ao tema proposto para este evento pretendo tecer algumas considerações sobre marcas específicas do ensino superior no que concerne à sua caracterização atual enquanto *locus* de formação profissional.

2. Universidade: conhecimento universal e profissional

A universidade é filha do cristianismo. As primeiras instituições com essa característica foram organizadas em torno da Igreja, a partir do século XII. Os professores eram do clero. Segundo Charle e Verger (1996) os primórdios do que hoje denominamos universidade datam do fim do século XI, com a necessidade da formação de clérigos numa cultura erudita. Mas, em seguida, houve um movimento de abertura do saber, em determinados lugares, para aqueles que tivessem interesse em desenvolver seu conhecimento acerca das Artes Liberais, Gramática, Lógica, Retórica, desde que pagassem suas matrículas, o que caracterizou o surgimento das chamadas escolas particulares. Mais autônomas e laicas, obviamente a

contragosto da Igreja, foram criadas as primeiras escolas de Direito e de Medicina na mesma época. Inicialmente na Itália (Bolonha e Salerno) e, em seguida, na França (Paris) e Inglaterra (Oxford).

Na sua concepção, o atributo da universidade estava associado à construção do saber e da ciência, bem como, à sua veiculação, ou melhor, à sua universalização, por meio do estudo, da pesquisa e do ensino - condição esta que adentrou a Idade Moderna.

Conforme assinala Chauí (2003, p. 6):

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica.

Sobre sua origem, os fatos históricos estão postos. A lacuna persiste apenas na medida em que o questionamento das velhas e novas atribuições impostas à universidade se faz presente. Baseada na literatura específica que subsidiou este artigo é possível afirmar que a universidade, enquanto *locus* de formação *para* a vida e simultaneamente de formação para o trabalho e, mais recentemente, de certificação profissional, é, em sua triplicidade de atributos, objeto de inúmeros questionamentos, que têm ocasionado embates acirrados entre acadêmicos e empresários.

Quando mudanças sociais muito significativas entraram em cena, entraram em curso também, novas formas de profissionalização e a partir do século XVIII, de maneira mais abrangente, a universidade se faz presente neste processo de formar profissionais.

De maneira objetiva, a passagem para as universidades do processo do conhecimento técnico especializado, ensinado nas corporações, levou séculos, mas a partir da consolidação do ensino superior na Idade Moderna, o que se percebe é a sistematização do saber com vistas à formação de profissionais inicialmente liberais, seguidos por cursos ligados às Artes e Ciências, destinados a formar docentes.

Com o desencadeamento da Revolução Industrial, a manufatura imprimiu grande mudança nos processos de trabalho, sobretudo porque este se apresentava parcializado. A própria organização do trabalho passou desde então a ser dividida em tarefas interdependentes, porém isoladas, o que evidencia a ruptura com os modos de aprendizagem de um ofício praticados até aquele momento. Não há mais domínio de todo o processo de produção, embora as condições de trabalho ainda sejam subjetivas.

Já no século XIX, com a indústria consolidada, as condições do processo de produção passam a ser objetivas e impostas pela máquina, o que exige uma adequação do trabalhador, ou melhor, um adestramento da força de trabalho, direcionado ao incremento da produção de mercadorias. Em razão disso, o trabalhador deixa de ser visto como ser integral, importando apenas condicionar sua força e seu intelecto às novas exigências de produção.

Poderíamos então perguntar: o que a universidade tem a ver com tudo isso? Para fazer algumas considerações a respeito deste tema, foi necessário retornar ao leque de características que compunham o processo formativo de uma profissão que não eram atribuições da universidade quando da sua criação.

3. Universidade: velhas e novas atribuições

Diante deste cenário torna-se imperioso rediscutir a universidade a fim de compreender as mudanças nas suas atribuições, ou, especificamente, a certificação profissional que outrora não era de sua responsabilidade. Mas, como explicar a procura por uma profissão e o alongamento da escolarização sem cair nas armadilhas do chamado mundo das aparências?²

A dissonância entre o atributo da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e um outro, mais recente, de atender às exigências do chamado mercado, possibilita-nos questionar, sobretudo este último atributo, por assim dizer,.

Aos apologistas de uma educação utilitarista e pragmática poder-se-ia argumentar que se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar “cabeças pensantes” e “mentes brilhantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa.

Ao atentarmos para as atribuições assumidas pela universidade, é necessário sublinhar que o seu caráter formativo perpassa o tempo histórico. Contudo, é preciso enfatizar que, como instituição educacional, a universidade não tem a responsabilidade de alocar os profissionais no chamado mercado. Provavelmente, a desconsideração desta premissa caracterize a tensão entre os atributos dissonantes de formação para a vida *versus* formação para o mercado, este último constantemente reclamado pelo empresariado e pelos futuros profissionais que buscam a universidade como meio para obter um posto de trabalho.

Observando atentamente o processo de consolidação da universidade, constatamos que ela foi instituída a fim de atender necessidades históricas. Inicialmente, de formar clérigos e posteriormente pessoas que tinham condições financeiras e interesse em ampliar seus conhecimentos. No século XVIII passa a assumir a formação profissional com o intuito de suprir a demanda do Estado, para mais recentemente, no século XIX ser a instituição responsável por emitir certificações profissionais. Estes quatro diferentes momentos evidenciam as alterações sofridas pela universidade na maneira de construir e disseminar o conhecimento ao longo da história, bem como nos atributos que lhe foram imputados em consonância com necessidades históricas distintas. Foge ao objetivo deste texto, usar de julgamento valorativo sobre estas transformações. Salientamos apenas que elas são mudanças históricas, socialmente construídas. Como lembra Fiod (1999, p. 100) “(...) a qualificação educacional para o trabalho coletivo, forma de existência da vida humana, não pode ser boa ou ruim: ela é apenas diferente”.

Em relação ao processo de constituição e desenvolvimento da universidade no Brasil, ele se deu tardiamente por razões óbvias, uma vez que o país passa a ser colonizado quando muitas universidades já estavam consolidadas no Velho Continente. O atributo de certificar, por exemplo, data do segundo terço do século XX, quando as primeiras universidades brasileiras passaram a seguir os moldes determinados pelas políticas nacionais de educação. O ensino superior brasileiro seguiu a mesma disposição registrada nos Estados Unidos, e em grande parte dos países europeus, formando um híbrido destas duas tendências.

4. O acesso ao ensino superior no Brasil

De acordo com o Censo de Educação de 2007, havia 1.808.970 estudantes matriculados no ensino superior brasileiro. Embora o número seja expressivo, ele correspondia a menos de 1% da população estimada naquele ano.³ Em relação à coorte de 18 e 24 anos, embora os dados do INEP demonstrem que a taxa de escolarização líquida não ultrapasse a faixa de 12,9% entre os jovens é importante destacar que o ingresso não implica conclusão. Segundo o Censo de Educação de 2004, menos de 5% da população possui nível superior completo (na faixa de pessoas acima de 25 anos, a porcentagem atinge o percentual de 6,8%), enquanto que em países como a Argentina, os números atingem 22,3% (indicador médio) e nos Estados Unidos, 33,9% (indicador avançado)⁴.

Até o presente momento, o ingresso no ensino superior no Brasil realiza-se predominantemente pelo exame vestibular⁵, em que somente 10,75% dos inscritos são aprovados para as faculdades públicas e gratuitas, ao passo que, no âmbito privado, embora o número de inscritos seja também elevado e a oferta de vagas três vezes superior ao das universidades públicas, a ocupação das vagas atinge somente o índice aproximado de 60%, o

que leva a inferir que a condição socioeconômica dos candidatos é fator preponderante na possibilidade de acesso, sobretudo às universidades privadas.

4.1 Projeto de expansão do ensino superior brasileiro

Como alternativa ao exame vestibular, o governo instituiu políticas públicas ligadas ao Ministério da Educação, a fim de aumentar as possibilidades de inserção e/ou permanência de jovens no ensino superior. Uma delas é o Exame Nacional de Ensino médio (ENEM), no qual a nota obtida na prova torna-se um dos critérios de avaliação. Está em discussão, em meio a bastante polêmica, o Sistema de Cotas para alunos provenientes do ensino médio público, afro-descendentes e índios. Atualmente, cada universidade possui legislação própria e autonomia para aderir ou não a este sistema, embora a proposta da Reforma Universitária busque normatizá-lo em âmbito nacional.

Para aqueles estudantes que já ingressaram em universidades, há os programas Universidade para Todos (PROUNI), e de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e seqüenciais. O primeiro é destinado a estudantes de baixa renda que tenham participado do ENEM, com renda familiar de até três salários mínimos matriculados em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Há cotas para negros e indígenas. O percentual tem que ser, no mínimo, igual ao de cidadãos autodeclarados negros, pardos e índios no último Censo do IBGE de cada estado.⁶ O segundo, como o próprio nome diz, destina-se a atender alunos matriculados em universidades federais.

Aparentemente é louvável a preocupação do governo em relação às políticas públicas voltadas para a expansão do ensino superior no país. No entanto, faz-se necessário destacar que o governo injeta na maioria das vezes dinheiro público na iniciativa privada, enquanto que as universidades públicas vivem um processo de deterioração dos recursos materiais e humanos. Tais cifras poderiam ser reinvestidas nas universidades gratuitas, com vistas a ampliar suas instalações e o quadro funcional, por exemplo. Em face disso, grande número de alunos encaminhados para as universidades privadas poderiam ser absorvidos pelas instituições públicas e gratuitas.

Segundo o Plano Nacional de Educação⁷, estima-se que o país terá 30% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior até 2010. Segundo os levantamentos do Atlas de Exclusão Social⁸, apresentados na última edição do Fórum Social Mundial no Brasil, para o país alcançar um nível intermediário até o ano 2020, tal como a Argentina, o governo precisaria ampliar a verba aplicada em 6,8% (mais de 1,7 trilhão), incorporar 3,2 milhões de novos alunos, 306 mil professores e 30,2 mil novas salas de aula, somente para o ensino superior.

Para tanto, a tendência é que o número de universidades e cursos superiores aumente. Mas vale notar que, em tal projeção, não há referência ao público e ao privado, permanecendo esta lacuna nas proposições do governo, embora, possa-se antecipar como ela será preenchida: predominantemente no âmbito privado ou então, no público de maneira precária, como no caso do ensino a distância. Se atentarmos à evolução do número de universidades a partir da década de 1980, e principalmente à sua natureza, podemos considerar que as públicas crescem em progressão aritmética, enquanto as privadas se multiplicam em progressão geométrica.

Ao analisar o projeto da educação superior brasileira, Muniz (2006) afirma que se trata de um projeto de expansão territorial do ensino e não de democratização propriamente dita, na medida em que há uma infinidade de universidades privadas espalhadas por todo o país, em contraposição ao acesso restrito às instituições públicas, bem como às políticas de incentivo e de financiamento do governo, que, vale sublinhar, são direcionadas ao ensino privado.

Hobsbawm (1995) observa que, até a década de 1970, com exceção dos EUA, do Japão e de outros poucos países, as universidades eram em sua maioria públicas, e que o fenômeno da explosão mundial do ensino superior, nas duas décadas seguintes, está relacionado à institucionalização privada do ensino superior. No Brasil, o processo não foi diferente, obedecendo à tendência de expansão do ensino privado, basta atentar aos quadros demonstrativos divulgados anualmente pelo INEP.

O governo pretende expandir o ensino profissional por intermédio de programas para democratizar o acesso ao ensino superior, tendo como seu maior expoente o PROUNI, processo que caracteriza uma contradição, dado que o Estado no atual modo de produção assume a função de balizar os ditames do capital, pois atua pelo e para a valorização do capital. Segundo Mészáros (2002, p. 29),

o capital (...) como regulador sociometabólico do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito além dela (...) tem condições de definir a esfera da legitimação política separadamente constituída como um assunto estritamente formal, excluindo assim, *a priori*, a possibilidade de ser legitimamente contestado em sua esfera substantiva de operação reprodutiva socioeconômica. (destaque do autor)

Conduzidas por esta lógica, as políticas públicas exprimem a contradição inerente ao capital, ignorando os parâmetros estruturais e as limitações do próprio sistema de produção da vida humana neste contexto. Legitimadas pelo Estado, tais políticas são desenvolvidas no intuito de amenizar mas não de resolver o problema da escassez de trabalho, por exemplo, dada a incontornabilidade do seu sociometabolismo.⁹

Podemos afirmar que o problema não está localizado na ausência ou no número irrisório de políticas criadas para minimizar o fosso social: elas existem em grande número. Entretanto, a limitação de sua eficácia, uma vez que são desenvolvidas pelo Estado, entidade historicamente normatizadora do capital, é que precisa ser discutida.

Exemplos de investimento na educação, como medida reparatória, por parte de alguns países que vêm se destacando no cenário econômico, retratam a tendência do capital. A China, país que concentra 20% da população mundial, adota uma estratégia que procura romper com as dificuldades, oportunizando aos jovens o ingresso e a obtenção de um diploma universitário. Nos últimos 10 anos, a China aumentou em cinco vezes o número de titulados bem como de doutores.¹⁰ Em 1978, a população chinesa em idade universitária era de 1,4% e, atualmente, atinge o índice de 20%. Para atender a esta demanda o país conta com mais de mil universidades e já conseguiu matricular, em duas décadas, mais de 20 milhões de universitários. Além disso, o investimento em recursos humanos para compor o quadro profissional das instituições tem causado espanto: contratação de especialistas chineses e sino-americanos formados no exterior, com benefícios que envolvem habitação, condições de trabalho (equipamentos, salários equiparados aos dos EUA, equipe de estudantes gabaritados e autonomia na gestão do trabalho). Vale frisar que o foco do país está direcionado para as áreas de ciência e tecnologia, deixando em segundo plano as demais áreas do conhecimento, prescindíveis, segundo sua análise, às necessidades do país em termos de desenvolvimento econômico.

No Brasil, uma estratégia similar de profissionalização, embora mais lenta, também vem sendo adotada. Comparando os Censos do IBGE de 1978 e de 2000, percebemos que o número de matrículas no ensino superior registrado no último Censo era 57 vezes superior ao registrado em 1978. No entanto, estes dados evidenciam a massificação da obtenção de titulação universitária, que é um fenômeno mundial, e a associação direta entre poder aquisitivo e posse de titulação universitária. O resultado é a elitização que se agrava na medida em que se correlacionam especificidades como cor/raça e gênero, por exemplo.

Em relação à realidade nacional, outro dado relevante do último Censo do IBGE se refere aos índices de evasão dos cursos universitários: apenas pouco mais de um terço dos estudantes que ingressam no ensino superior, concluem um curso universitário. Em termos

comparativos, no cenário europeu, dados de 1988 da OCDE, divulgados em 1994, demonstram que os níveis de escolarização superior referente à população ativa variam de país para país. Os menores índices foram apresentados pela Itália (3,8%), seguido por Portugal (4%) e Espanha (6,7%), e os maiores indicadores foram apresentados por: Dinamarca (13,5%), Grécia (13,2%), Reino Unido e Bélgica (13%), Alemanha (12%) e França (11,2%) (MARTINS, 1999).

O Brasil, nesta análise geral, não fica muito distante dos dados de alguns países europeus, porém é preciso ponderar que há mais de uma década distanciando essas realidades. Além disso, pode-se indagar o que significa, num país de 14,7 milhões de analfabetos (8,7% da população), que pouco mais de 3% da população possua um diploma universitário?

Diante disso, duas questões se impõem: a primeira refere-se à elitização do ensino superior no país, e a segunda, à democratização do ensino como possibilidade de melhoria das condições de existência, tendo como expoente a expansão territorial desmesurada de cursos universitários, que não encontra eco nem no resultado esperado pelas instituições privadas (basta atentar para as vagas ociosas que aguardam pelo preenchimento via PROUNI), nem na expectativa daqueles que investem tempo e dinheiro para obter um diploma profissional, sem garantias quanto ao futuro profissional.

4.2 Formação profissional: democratizar em favor de quem?

No Brasil, os detentores de titulação universitária compõem uma ínfima parcela da população (menos de 5%), tratando-se, portanto, de uma elite. A realidade não aponta otimismo em relação à abertura de postos de trabalho para os profissionais. No entanto, a idéia presente no imaginário coletivo é a de que, se há dificuldades de inserção/manutenção no mundo do trabalho para os detentores de diplomas, pior para aqueles que não o possuem, gerando uma busca acentuada por cursos de profissionalização em diferentes níveis.

A noção de mobilidade social, associada ao nível elevado de escolaridade alcançada individualmente, está alicerçada no ideário liberal conservador que data do século XIX, onde pensadores como Tocqueville (1805-1859) e Stuart Mill (1806-1873) buscam assegurar a ordem do capital, mediante a disseminação pragmática de suas idéias, as quais fazem apologia à educação, como medida de ascender socialmente por meio do trabalho. Depreende-se daí, o cerne da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por T. Schultz (1902-1998) nos anos de 1960-70, a qual, de maneira sucinta, atrelava o desenvolvimento socioeconômico de uma nação aos níveis de escolaridade de seus indivíduos.¹¹

Embora, o percentual da população que possui curso universitário completo seja baixo, o número de formados nos últimos anos não é inexpressivo. De acordo com o MEC, mais de 550 mil novos profissionais são lançados anualmente no chamado mercado de trabalho.¹²

Após a implantação do atual modelo de acumulação, conhecido como modelo japonês, toyotista, ou ainda, de acumulação flexível, a realidade nos leva a insistir que, sobretudo na virada do século XXI, em função de toda a reestruturação do mundo do trabalho, a expectativa de mobilidade social da pequena parcela de detentores de titulação profissional, outrora depositada na graduação, foi deslocada para a pós-graduação.

Mauger (1985) retrata a fragilidade da associação entre estudos alongados e melhores oportunidades de trabalho, ao se debruçar sobre a realidade dos jovens franceses que possuíam títulos de ensino médio na década de 1980, momento no qual já estavam submetidos à vigência do paradigma de produção atual e sujeitos às suas imposições, dentre elas a necessidade de educação alongada, mediante a desvalorização do diploma universitário, que os forçava a dar continuidade nos estudos a fim de potencializar suas credenciais acadêmicas, sem, no entanto, fornecer garantia alguma sobre o futuro profissional. Segundo o autor:

A desvalorização dos títulos médios provoca a desilusão entre aqueles (...) que guardam o sentimento de terem sido iludidos, de serem desvalorizados em relação ao valor de seus títulos, em relação a um momento anterior, quando havia

correspondência entre os títulos e os cargos. Desta forma, podemos entender sua inquietude diante do futuro, nas diferentes formas de resistência à desvalorização a que estão submetidos, das condutas de protelação necessárias à tarefa de redefinir suas aspirações, suas estratégias de reconversão, de escolarização etc. (p. 30)

Os dados da CAPES¹³ ilustram o panorama nacional: anualmente mais de 40 mil mestres e cerca de dez mil doutores se formam no país, sem citar o número exorbitante de profissionais com titulação de especialista, cujo número e controle pelo MEC não possui critérios muito claros.

Uma das justificativas para esta situação diz respeito à desvalorização da certificação universitária proveniente da inflação de diplomas em IES de qualidade duvidosa. Cunha (2004) afirma que a expansão do ensino superior tem se dado às custas de um desenvolvimento desigual e combinado na esfera pública e privada e da improvisação docente. O autor salienta que a desvalorização dos diplomas universitários, ao invés de diminuir a sua procura, tende contraditoriamente a aumentar não apenas a sua demanda, mas também a de cursos subsequentes que têm como pré-requisito a conclusão da graduação, sejam eles *lato* ou *stricto sensu*.

Um dos teóricos que preconizam a referida desvalorização, Passeron (1982) afirma que esta situação é visível a partir do final dos anos 1960 na França, sob a política de democratização do ensino¹⁴, a chamada escolarização em massa, do qual resulta um decréscimo nos rendimentos profissional, financeiro e simbólico do diploma. No entanto, evidencia a intencionalidade e o impacto de tal política socioeducativa:

Para além das decepções que ela [inflação de diplomas] engendra nos beneficiados e mesmo as reviravoltas políticas que seguem a essas decepções, a escolarização em massa poderia representar a resposta menos custosa – uma vez que seus custos sociais são reduzidos pela desvalorização dos títulos – feita pelas classes dominantes de acordo com as demandas social e política de igualdade e de mobilidade por parte das classes dominadas. (p. 558) (grifo do autor)

Essa resposta menos custosa parece ser um ponto fundamental para refletir sobre as desigualdades de oportunidades que, em última instância, produzem e reproduzem a desigualdade social e de classes. Na maioria das vezes, o negro pobre não entra na universidade e o seu filho, por não ter condições socioeconômicas, também não terá chances de frequentar o ensino superior e assim se conserva a ordem social vigente, como passarei a discutir a seguir.

4.3 Elitização *versus* democratização no ensino superior

Conforme apregoa Muniz (2006), o projeto expansionista da educação superior no país defendido pelo Estado trata de fato da expansão territorial da educação, na medida em que ele é concretizado por meio de universidades privadas instaladas em todo o país, em contraposição ao incremento do ensino público e gratuito. Embora haja um esforço notável para um aumento no número de universidades públicas e de concursos frequentes a fim de suprir a necessidade de recursos humanos nas instituições desta natureza, ainda assim há uma proliferação do ensino privado, que muitas vezes se faz com políticas de incentivo e de financiamento públicos.¹⁵

Romanelli (2003) afirma que, atualmente, a universidade abriga uma clientela socialmente diversificada, mas essa mudança ocorre às custas da massificação do ensino, com uma maioria de estudantes que precisa trabalhar e que são “trabalhadores assalariados que eventualmente estudam”. (p.103)

Souza (apud Romanelli, 2003) acrescenta:

Na realidade, esses estudantes [trabalhadores-estudantes] são vítimas da estrutura dicotômica de funcionamento do sistema educacional, fundada em dois circuitos. Num

deles, o *circuito virtuoso*, o estudante frequenta o ensino fundamental e médio em escolas particulares e universidade pública; no *circuito vicioso*, o aluno percorre trajetória inversa. (p.103-4)

No entanto, contrariamente à tendência de massificação do ensino superior e à inflação de diplomas universitários, mantenho o foco na elitização da parcela da população que conquista uma profissão. No Brasil, segundo dados do IBGE/2004, 74% dos estudantes universitários provêm de famílias de estratos médio a alto, em termos de poder aquisitivo. Somente 4% são originários das camadas mais carentes.

Em matéria recente no jornal *Folha de S. Paulo*¹⁶¹, numa comparação entre Brasil e França, um estudo mostrou que os executivos ou profissionais liberais representam apenas 14% dos franceses que têm filhos entre 18 e 25 anos. Contudo, os filhos dessas categorias sociais representam 62% dos alunos das escolas politécnicas e 35% dos estudantes das universidades. Cabe salientar que os gastos com a educação naquele país representam 7% do PNB, proporção que situa esses investimentos acima da média dos países desenvolvidos (entre 2% e 3%). Já no Brasil, segundo Sguissardi (2006)², em 1987 era investido 1% do PIB nas universidades federais e em 2004 este número caiu pela metade, ou seja, atingia apenas o índice de 0,5%.

Não cabe aqui atribuir valoração às medidas propostas pelo governo. Entretanto, detenho-me no ideário do liberalismo, que tem como um de seus pilares, a igualdade, para questionar, no que tange à educação superior, o significado do direito universalizado de igualdade numa sociedade de classes?

Atento para o fato de que o PROUNI financia o ensino superior em instituições privadas em prol daqueles que pertencem aos estratos menos privilegiados da sociedade, a fim de garantir o direito à educação, mediante mecanismos legais e estratégias sociais. No entanto, faz-se necessário questionar a forma de acesso pelo qual o Estado garante o direito ao ensino profissional, uma vez que propicia meios de os empresários se beneficiarem privadamente de recursos públicos, caracterizando uma política de compra de vagas, ao invés de destiná-los à melhoria das condições de ensino em níveis federal, estadual e municipal.

5.Considerações Finais

Com base nas discussões aqui suscitadas é possível depreender que as mudanças desencadeadas na materialidade do mundo do trabalho engendram novas formas de profissionalização. Sem dúvida, estamos diante de muitas transformações, sobretudo quando observamos a situação do trabalho. Talvez a atualização da questão profissional deva contemplar a questão das transformações no mundo do trabalho, da qual a universidade tem um papel ativo, tanto nos velhos quanto nos novos atributos que assumiu historicamente.

No entanto, vale assinalar que transformação não é reforma, ou ajuste de peças, nem tampouco é algo instituído por decreto. Uma idéia desse teor de transformação social suprime aquela que é a sua chave, ou seja, a luta pela emancipação humana.

A escola, instituição moderna criada sob os condicionantes do capital, desde sua concepção buscou conservar a ordem capitalista, formando uma força de trabalho de acordo com suas necessidades. A racionalidade imposta, de cunho pragmático, desde sua fundação, buscou colocar, no plano das idéias, a possibilidade de ascensão social via escolarização formal.

Contudo, nota-se a partir dos dados analisados na pesquisa que, contrariamente ao que preconiza a Teoria do Capital Humano revitalizada, que o sonho de mobilidade social,

¹ Matéria intitulada “Massa e elite racham sistema universitário francês”, Caderno Mais!, 22 de janeiro de 2006.

² Conferência intitulada “Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações” proferida na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 18/04/2006.

valendo-se da aquisição de um título universitário, se mostra frequentemente ilusório. Observa-se, igualmente, que a elitização persiste, suscitando problemas relacionados ao gênero feminino, assim como a cor/raça no Brasil.

Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como igualitária, democrática e libertadora. Ela é, por excelência, expressão de uma sociedade dividida em classes, cujos contornos e condicionantes se mostram indubitavelmente discriminatórios.¹⁷ E não há, por assim dizer, uma única educação, pois ela não é igual para todos. Embora existam esforços para democratizar a educação e aqui, especificamente, o ensino superior, sustentamos que a educação se manifesta diferentemente, no tempo e no espaço, de acordo com os determinantes históricos que a sustentam. Tampouco, o aprendizado ou os aspectos qualificantes dos trabalhadores são os mesmos. A aprendizagem não está suspensa. Ela é historicamente determinada. Daí decorre o entendimento de que somente por meio da apreensão histórica é possível compreender a educação na atualidade e o processo de inserção e manutenção no mundo do trabalho.

NOTAS:

¹ Os cursos selecionados para a amostra, mediante sorteio, de acordo com as informações das tabelas acima, foram: Engenharia Ambiental, Odontologia, Sociologia Política, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Farmacologia, Economia, Educação Física e Literatura.

² Karel Kosik (1926 - 2003) na obra *A dialética do concreto* (1976) discute o mundo das aparências, quer dizer, da pseudoconcreticidade, que segundo suas palavras consiste “no complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo, e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (...)” (p.11) O filósofo afirma que é necessário atingir a “autêntica realidade” do homem concreto (...) por trás da realidade reificada da cultura dominante, desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas.”(p. 20) (grifo do autor)

³ A população estimada em 2007 era de 183.987.291. Os dados obtidos em http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/tabela1_1.pdf Acessado em 10/08/2009.

⁴ Dados obtidos em <http://www.agenciabrasil.com.br> Acessado em 22/01/2005. Esses indicadores obedecem a um padrão internacional de excelência no ensino em países centrais e periféricos do sistema capitalista.

⁵ As universidades privadas já apresentam outros modelos de ingresso nas suas instituições, tais como: análise de *curriculum vitae* e desempenho no ensino médio, critérios estes, que muitas vezes, escancaram a banalização do ensino superior privado e a produção mercadológica de diplomas no país. No entanto, o critério do SAEM (Serviço de Avaliação do Ensino Médio) é também adotado por universidades estaduais e federais. Um exemplo é a UFSM (RS) que desde 1995 destina 20% das vagas dos cursos de graduação para alunos-candidatos oriundos das escolas públicas, mediante análise do desempenho obtido nas Provas de Acompanhamento realizadas nas três séries do Ensino Médio. Para maiores detalhes, cf. Schlichting, A. M. S. (2004).

⁶ Dados obtidos em http://www.mec.gov.br/PROUNI/inf_est.shtm Acessado em 04/08/2009.

⁷ Dados obtidos em <http://www.mec.gov.br> Acessado em 04/08/2009.

⁸ Dados obtidos em <http://www.agenciabrasil.com.br> Acessado em 22/01/2005. No Fórum Social Mundial de 2005, foram apresentados dados mundiais, cujos parâmetros internacionais baseiam-se no estudo comparativo da porcentagem do PIB investido na educação pelos países em diferentes estágios de desenvolvimento.

⁹ As políticas ligadas ao Ministério do Trabalho e Emprego apenas amenizam a situação, na medida em que trazem no seu ideário a esperança de obtenção de trabalho. No entanto, configuram-se como um engodo, uma vez que mascaram os fatos. A qualificação profissionalizante aparece aqui como medida compensatória, quando não como forma de velar o desemprego, sobretudo o juvenil, como comprova um olhar mais atento aos métodos e à (neo)conceituação do emprego e do desemprego adotados pelos institutos que divulgam estatísticas brasileiras.

¹⁰ Dados obtidos no jornal *Folha de S.Paulo*, na matéria intitulada “China que ser país de muitas Harvards”. Caderno Mundo, 19 de novembro de 2005.

¹¹ O discurso cotidiano reproduz o argumento originário desta teoria, no qual está implícita a idéia de que quanto mais alto é o nível de escolaridade de uma nação, maiores as chances de diminuir a pobreza e a desigualdade social. No entanto, percebemos que o movimento ascendente pela busca de uma titulação universitária acontece de maneira individualizada e que a promessa de mobilidade social mediante o alongamento da escolarização caracteriza uma falácia. Sobretudo quando analisamos algumas investigações nas áreas de Educação e Economia aqui discutidas, que apontam a um efetivo aumento da escolarização desconectado da abertura de postos de trabalho que exigem qualificação acima da média, o que resulta na pauperização do trabalho, inclusive para os diplomados.

¹² Dados obtidos em www.inep.gov.br Acessado em 23/11/2008.

¹³ Dados obtidos em www.capes.gov.br Acessado em 05/02/2007.

¹⁴ Questiono a terminologia adotada tendo em vista a elitização do ensino superior, que não se traduz em sua democratização e sim em expansão territorial de cursos universitários privados em quase todas as cidades brasileiras (MUNIZ, 2006). Deste modo, reforço a condição elitista da universidade, desde a sua concepção, uma vez que o acesso está negado à grande maioria da população.

¹⁵ No caso da Pós-graduação, os programas são avaliados continuamente e, embora a propagação de cursos *lato sensu* aconteça tal como nos cursos de graduação, em relação aos cursos *stricto sensu*, o incentivo acontece de outra maneira: o governo financia parte das bolsas disponíveis aos candidatos das universidades públicas e privadas, desde que atendam às regras estipuladas pelos órgãos responsáveis e algumas universidades privadas fornecem bolsas parciais ou integrais, próprias da instituição, aos seus estudantes.

¹⁶ Matéria intitulada “Massa e elite racham sistema universitário francês”, Caderno Mais!, 22 de janeiro de 2006.

¹⁷ Ribeiro (2007), baseado nas informações do PNAD/1996, afirma que, em relação à discriminação racial, as chances de mobilidade sociais estão presentes apenas para indivíduos com origem nos estratos socioeconômicos mais altos, sendo que nos estratos mais baixos as chances de ascensão são inteiramente determinadas por sua posição de classe, ou seja, a imobilidade social da camada mais pobre da população está mais associada à sua posição na base da pirâmide do que às questões de raça/cor. Segundo o autor, a escolarização é um dos principais fatores que levam à mobilidade social. Ele mostra que, entre os que concluíram o ensino médio, as desigualdades de classe são pelo menos seis vezes mais preponderantes do que as de raça. Já para os que têm acesso à universidade (sem a necessidade de obter um diploma), a proporção cai para 2.5, o que o leva a concluir que o branco com 12 anos de estudo ou mais, quando transpassa a barreira de classes, tem quase três vezes mais chances de ascender socialmente do que um não-branco, evidenciando o caráter elitizado da educação, além de marcar a discriminação racial numa relação direta com o nível socioeconômico da população.

REFERÊNCIAS:

CHARLE, C. e VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 24, p. 6-14, set /out /nov /dez 2003.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado. *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out./ 2004.

FIOD, E.G.M. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, B. W. (org.) *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.

-
- HOBBSAWM, E. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual*. 5 reimpressão. São Paulo: EPU, 1979.
- MAUGER, G. Jeunesse: l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un age de la vie. *Recherches et previsions*, n. 40, p. 19-36, Paris, 1985.
- MARTINS, A. M. *Formação e emprego numa sociedade*. Aveiro; Portugal: Universidade, 1999.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MUNIZ, M. D. *Educação superior em SC: Consolidação e expansão 1917-2000*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Florianópolis: PPGEPS/UFSC, 2006.
- PASSERON, J.C. L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, XXIII, p. 551-584, Paris, 1982.
- RIBEIRO, C. A. C. Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil. *Dados. Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 49, n. 4, 2006. Disponível em <http://www.iuperj.br/site/carloscr/textos/raca.pdf> Acessado em 30/04/2007.
- ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A. et alli.(Orgs.). *Família & escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SCHLICHTING, A. M. S. *Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares*. Estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM). Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.
- SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1973.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior. Restrição do público e expansão do privado. Traços marcantes de uma reforma em curso. In: QUARTIERO, E. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações*. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.