

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada
Fluminense-RJ**

Renan Arjona de Souza

2022



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O SIGNIFICADO SOCIAL DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR
PARA A BAIXADA FLUMINENSE-RJ**

RENAN ARJONA DE SOUZA

Sob a Orientação da Professora
Dr^a. Celia Regina Otranto

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Janeiro de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719 s Souza, Renan Arjona de , 1984-
O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ / Renan Arjona de Souza. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022. 269 f.: il.

Orientadora: Celia Regina Otranto.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Política Pública Educacional. 2. Ensino Superior. 3. Baixada Fluminense. I. Otranto, Celia Regina, 1947-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 78 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.006006/2022-37

Seropédica-RJ, 02 de fevereiro de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

RENAN ARJONA DE SOUZA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 19/01/2022

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Celia Regina Otranto. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Angela Maria Souza Martins. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

Deise Mancebo. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

Nadia Maria Pereira de Souza. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa à Instituição).

Nailda Marinho da Costa. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 03/02/2022 16:11)

CELIA REGINA OTRANTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1060677

(Assinado digitalmente em 03/02/2022 10:01)

NADIA MARIA PEREIRA DE SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1067747

(Assinado digitalmente em 02/02/2022 14:24)

ANGELA MARIA SOUZA MARTINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 351.423.917-72

(Assinado digitalmente em 02/02/2022 16:09)

DEISE MANCEBO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 340.276.887-91

(Assinado digitalmente em 15/02/2022 09:58)

NAILDA MARINHO DA COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 690.532.437-04

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 78, ano: 2022, tipo: TERMO, data de emissão: 02/02/2022 e o código de verificação: bff2c5e5bf

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda a minha trajetória, pela qual me sinto abençoado.

À minha esposa Juliana pelo apoio durante essa fase exigente do doutorado.

Aos meus pais pelo amor e zelo pela educação dos filhos. Em nenhum momento, apesar das dificuldades, me faltou o incentivo aos estudos.

À minha irmã Renata e aos meus sobrinhos, que me incentivam a permanecer firme, pela referência que me tornei para eles.

Aos meus amigos e familiares, que em algum momento da minha vida, mesmo em singelos gestos, foram importantes para o meu crescimento e aprendizado. São muitos e cada um(a) tem de mim uma lembrança especial.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que foi imprescindível para esta tese. Esta pesquisa só foi possível graças ao rico conteúdo sobre a educação brasileira que este Instituto não só guarda, mas disponibiliza a pesquisadores do Brasil e do mundo. Em especial ao prof. Marco Cesar e sua equipe, que são exemplos de servidores públicos, comprometidos com o seu trabalho.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, minha segunda casa, pela oportunidade de ingressar no doutorado e vivenciar uma formação autônoma, crítica e desinteressada. Devo grande parte do meu amadurecimento acadêmico e pessoal a esta oportunidade.

Ao PPGEDUC, que, pelo empenho de docentes, discentes e técnicos, se tornou um programa de papel fundamental na formação de quadros de pós-graduação na e para a Baixada Fluminense. Estendo o agradecimento aos meus colegas e amigos que fiz durante estes quatro anos e que certamente levarei para a vida.

Aos colegas pesquisadores da Rede Universitas, principalmente do Eixo 8, pela produção de pesquisas importantes na área da educação, pelas quais pude aprofundar meus conhecimentos.

À Banca de Avaliação desta tese, composta pelas professoras Dra. Célia Regina Otranto, Dra. Angela Maria Souza Martins, Dra. Deise Mancebo, Dra. Nádia Maria Pereira de Souza e Dra.

Nailda Marinho da Costa, que compartilharam suas contribuições desde a qualificação da tese e enriqueceram esta pesquisa.

Por fim, sou imensamente grato a minha orientadora, professora Célia Otranto, que mesmo com uma brilhante trajetória de vida, acadêmica e profissional, não perdeu a simplicidade. Sua paixão pelo ensino, pesquisa e extensão é demonstrada em cada conversa, reflexão e orientação. Seu exemplo levarei para minha vida.

É porque o homem é um deus para o homem, que o homem é também o lobo do homem.
(BOURDIEU, 2001. p. 58)

RESUMO

SOUZA, Renan Arjona de. **O significado social da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ**. 2022. 269p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o perfil do ingressante presencial nas Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ entre os anos 2003 e 2018, buscando avaliar se a política pública federal de expansão do ensino superior, ocorrida a partir do ano de 2003, no Brasil, influenciou no acesso de candidatos da Baixada Fluminense-RJ. Para alcançar este objetivo, foi investigado o perfil do ingressante presencial das 27 Unidades/Campus localizadas na região em análise. Trata-se de uma pesquisa básica e qualitativa (GIL, 2019). As principais categorias de análise – *habitus*, campo, capital econômico, capital cultural e capital social – estão fundamentadas em Pierre Bourdieu (2007; 2009). A articulação teórico-metodológica desta pesquisa está fundamentada na epistemologia dialética e foram utilizadas na coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com destaque para a pesquisa no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desta forma, coletamos as informações necessárias para a adoção de uma postura analítica das informações das instituições selecionadas para o estudo, dentro do período proposto. Após a vinculação das bases de dados socioeconômicos dos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em três anos (2009, 2013 e 2016) e do Censo da Educação Superior, de ingresso destes candidatos nas referidas instituições nos anos subsequentes (2010, 2014 e 2017, respectivamente), definimos o perfil do ingressante. Durante o período em estudo, houve a consolidação de um perfil de acesso do estudante de graduação da própria região, com maior participação de mulheres e negros (pretos/pardos) e a participação de um número maior de ingressantes pobres nas áreas do conhecimento mais incentivadas pelas políticas públicas de expansão do ensino superior. Concluímos que a política pública de expansão adotada no período do estudo contribuiu para o acesso ao ensino superior de uma população anteriormente excluída, mas, acrescentamos, que existe influência da posição social dos sujeitos da pesquisa no ingresso em cursos de graduação escolhidos.

Palavras-Chave: Política Pública Educacional, Ensino Superior, Baixada Fluminense.

ABSTRACT

SOUZA, Renan Arjona de. **The social meaning of the expansion of higher education to the Baixada Fluminense-RJ.** 2022. 269p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The general objective of this research was to analyze the profile of the face-to-face newcomer to the Institutions of Higher Education in Baixada Fluminense-RJ between 2003 and 2018, seeking to evaluate whether the federal public policy for the expansion of higher education, which took place in 2003 in Brazil, influenced the access of candidates from Baixada Fluminense-RJ. To achieve this objective, the profile of the in-person entry of the 27 Units/Campus located in the region under analysis was investigated. This is a basic and qualitative research (GIL, 2019). The main categories of analysis – habitus, field, economic capital, cultural capital and social capital – are based on Pierre Bourdieu (2007; 2009). The theoretical-methodological articulation of this research is based on dialectical epistemology and bibliographic research and document research were used in data collection, with emphasis on research in the database of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). In this way, we collected the necessary information for the adoption of an analytical posture of the information of the institutions selected for the study, within the proposed period. After linking the socioeconomic databases of candidates for the National High School Examination (ENEM) in three years (2009, 2013 and 2016) and the Higher Education Census, these candidates were admitted to these institutions in subsequent years (2010, 2014). and 2017, respectively), we define the profile of the newcomer. During the period under study, there was a consolidation of an access profile for undergraduate students from the region itself, with greater participation of women and blacks (blacks/browns) and the participation of a greater number of poor newcomers in the areas of knowledge that are most encouraged. by public policies for the expansion of higher education. We conclude that the public expansion policy adopted during the study period contributed to the access to higher education of a previously excluded population, but, we add, that there is an influence of the social position of the research subjects on admission to chosen undergraduate courses.

Key Words: Public Educational Policy, Higher Education, Baixada Fluminense.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Arquitetura de organização dos dados _____	29
FIGURA 2: Estrutura dos Níveis de Ensino no Brasil _____	54
FIGURA 3: Emancipações na Baixada Fluminense _____	132
FIGURA 4: Baixada Fluminense 2015 – mancha urbana _____	133
FIGURA 5: Detalhamento gráfico da vinculação de bases de dados _____	190

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1:** Oferta de cursos presenciais de ensino superior no Brasil – Modalidade Administrativa _____ 91
- GRÁFICO 2:** Oferta de Cursos e Matrículas de Graduação no Brasil – Presenciais e A distância (EaD) _____ 95
- GRÁFICO 3:** Quantidade de Campus Universitários que ofertam cursos de graduação presenciais na Baixada Fluminense _____ 158
- GRÁFICO 4:** Quantidade de Matrículas de Graduação Presenciais na Baixada Fluminense _____ 159
- GRÁFICO 5:** Quantidade de Cursos de Graduação Presenciais na Baixada Fluminense _____ 160
- GRÁFICO 6:** Quantidade de Contratos FIES por IES _____ 163
- GRÁFICO 7:** Repasse Financeiro do FIES por IES _____ 164
- GRÁFICO 8:** Proporção de ingressantes bolsistas das IES da Baixada Fluminense – por área e renda _____ 202
- GRÁFICO 9:** Ingressantes cotistas das IES da Baixada Fluminense – por área e renda _____ 204
- GRÁFICO 10 –** Quantidade de ingressantes dos perfis selecionados _____ 207

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Instituições de Ensino Superior instaladas na Baixada Fluminense _____	144
QUADRO 2: Quadro-síntese das Instituições de Ensino Superior Públicas da Baixada Fluminense_____	150
QUADRO 3: Quadro-síntese das Instituições de Ensino Superior Privadas da Baixada Fluminense_____	156
QUADRO 4: Processos seletivos das IES da Baixada Fluminense – 2018 _____	168
QUADRO 5: Questões do Questionário Socioeconômico do ENEM (QS)_____	171
QUADRO 6: Processo teórico-metodológico de classificação dos candidatos_____	179
QUADRO 7: Ingressantes dos cursos de graduação presenciais das IES da Baixada Fluminense _____	194

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil por categoria administrativa (público e privada)	76
TABELA 2: Evolução do número de matrículas de ensino superior presencial no Brasil por categoria administrativa (público e privada)	79
TABELA 3: Evolução do número de cursos graduação presenciais no Brasil por categoria administrativa (público e privada)	87
TABELA 4: Relação Candidato/Vaga - por Área do Conhecimento e Modalidade Administrativa	98
TABELA 5: Densidade demográfica – Municípios da Baixada Fluminense	134
TABELA 6: Índice IDHM da Baixada Fluminense por município	137
TABELA 7: Oferta de Cursos de Graduação Presenciais na Baixada Fluminense, por área do conhecimento	197
TABELA 8: Ingressantes das IES da Baixada Fluminense – Por local de moradia	199
TABELA 9: Ingressantes das IES da Baixada Fluminense – por raça e sexo	200
TABELA 10: ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área e renda familiar	210
TABELA 11: ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área e acesso à internet	213
TABELA 12: ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área x instrução do pai	216
TABELA 13: ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área x instrução da mãe	219
TABELA 14: ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área x tipo de escola	222
TABELA 15: ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área x trabalho x turno	225
TABELA 16: ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área x categoria administrativa x número de pessoas da família	227
TABELA 17: Percentual de participação das áreas por perfil	229

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O tema e sua importância	16
Objetivos	22
Metodologia	23
Organização do Estudo	36
1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E O SIGNIFICADO SOCIAL	39
1.1. O papel atribuído à educação no desenvolvimento	42
1.2. O Ensino Superior Brasileiro como política pública no século XX: entre o econômico e o social	57
1.3. A expansão do ensino superior no Brasil entre a década de 1990 e 2018: a formação para o trabalho e o viés social	76
2. A POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	103
2.1. A Política Pública Federal de expansão do Ensino Superior – Primeiros passos (2003 a 2005)	104
2.2. A Política Pública Federal de expansão do Ensino Superior – Fase I (2005 a 2007)	108
2.3. As políticas públicas oficiais: A Reforma da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (2008) e o REUNI (2008-2013)	113
3. A BAIXADA FLUMINENSE COMO UM LÓCUS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL	127
3.1. A Baixada Fluminense-RJ: características geográficas, socioeconômicas e educacionais	127
3.2. A Baixada Fluminense-RJ e a luta pela educação	138
3.3. As Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ	143
3.3.1. Instituições Públicas de Ensino Superior	145
3.3.2. Instituições Privadas de Ensino Superior	150
3.3.3. O ensino de graduação na Baixada Fluminense (2003 e 2018)	157

4. O PERFIL DOS INGRESSANTES DE CURSOS PRESENCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA BAIXADA FLUMINENSE-RJ DE 2003 à 2018: ASPECTOS CULTURAIS, ECONÔMICOS E SOCIAIS.	167
4.1 – O Percorso Analítico e seus Procedimentos Metodológicos	167
4.2 – Percursos da Pesquisa no Banco de Dados do INEP	184
4.3 – Resultados da Pesquisa Documental	193
4.3.1 Dados Gerais	196
4.3.2 Dados dos Ingressantes filtrados pelo perfil de classe	206
CONCLUSÃO	232
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXOS	264

INTRODUÇÃO

No ano de 2002, no município de Itatiaia, que fica a cerca de 170 km da cidade do Rio de Janeiro, na divisa com o estado de São Paulo, um jovem estudante de escola pública, já no terceiro ano do ensino médio, decidiu prestar vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), curso de Administração de Empresas. Este jovem reconhecia em si mesmo um potencial para gestor e líder, e o ingresso numa Universidade pública conceituada poderia ser a porta de entrada para a sua mobilidade social.

Na época, este jovem morava de aluguel na periferia desta cidade, seu pai encontrava-se desempregado e sua mãe mantinha o sustento da família trabalhando como empregada doméstica.

No ensino médio, cursado em escola pública, este jovem não aprendeu todas as disciplinas, pois faltavam professores. Na disciplina de Química, por exemplo, em três anos somente teve aulas por seis meses. A escola mantinha uma boa biblioteca e se orgulhava disso, pois não havia muitas possibilidades financeiras para mantê-la. E esta biblioteca foi o caminho que o jovem encontrou para ter apoio no desafio de passar naquele vestibular.

Não possuindo condições financeiras para pagar um curso preparatório e morando bem distante do pré-vestibular gratuito mais próximo, na cidade vizinha de Resende, que exigiria quatro transportes públicos por dia, este jovem buscou sua preparação com a base que a biblioteca da escola permitia. Já que estudava no período da tarde o terceiro ano do ensino médio, dedicava-se por três horas pela manhã e três horas no período da noite, totalizando dez horas de estudos diários.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) implantava naquele ano a política de cotas para estudantes de escola pública, chamado Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio mantido pelo Poder Público (SADE). Ao divulgarem esta informação na sua escola, este jovem aproveitou a oportunidade para inscrever-se, tendo em vista que havia tido dificuldades de juntar toda a documentação necessária para solicitar isenção da inscrição do vestibular, que, para ele, não tinha preço acessível.

Passar no vestibular e morar com sua avó na cidade de Belford Roxo, Baixada Fluminense, menos distante da Universidade que sua casa, eram os planos deste jovem, que apesar de todos os obstáculos não queria desperdiçar as limitadas chances de “vencer na vida através dos estudos”, como ouvia de seus pais.

O jovem desta história passou no vestibular e ingressou na UERJ no ano de 2003. Sua família, muito contente com a notícia, mudou-se junto com ele para o município de Belford Roxo, para apoiá-lo e tentar novas oportunidades de trabalho nesta região metropolitana, que apesar da perda da “qualidade de vida” de uma cidade do interior, proporcionava mais oportunidades de trabalho.

Este jovem é o mesmo que hoje apresenta aqui sua pesquisa de tese de doutoramento, comprovando o quanto foi importante para ele o ingresso no ensino superior, em uma universidade pública, para sua ascensão social.

O tema e sua importância

A história acima apresentada é apenas uma dentre muitas outras com enredo semelhante, tendo em vista o contexto socioeconômico de muitos anos do Brasil, no qual uma sociedade democrática (mesmo recente) com enorme desigualdade social, reflete no sistema educacional suas contradições, os diversos projetos políticos e ao mesmo tempo torna-se esperança de mobilidade social por parte da população mais vulnerável.

Ingressar, cursar e concluir um curso de graduação no Brasil, independente do curso ou da instituição, num passado não muito distante, era algo impensável para pessoas das camadas mais pobres da sociedade. Concluir o ensino superior geralmente era privilégio das elites socioeconômicas. As poucas pessoas sem condições financeiras que conseguiam ingressar em algum curso de graduação precisavam superar as dificuldades e limitações para concluí-lo e almejar melhores colocações no mundo do trabalho e melhores salários.

No meu exemplo, o acesso ao ensino superior que parecia ser a maior das dificuldades a serem superadas, era apenas uma dentre muitas outras que se apresentaram com o início do curso de graduação. O imaginário de que basta passar pelo funil do vestibular que a formação

está garantida é uma lenda que se desfaz quando uma pessoa oriunda das camadas mais desfavorecidas da sociedade brasileira ingressa no ensino superior.

Ao ingressar em um curso de graduação na UERJ, no segundo semestre do ano de 2003, percebi que a ajuda financeira destinada a cotistas ainda estava em fase de liberação e não estava disponível para os estudantes. Diante disso, agora com pai e mãe desempregados, houve a necessidade de escolher apenas duas das seis disciplinas oferecidas no primeiro período, às terças e quintas, porque assim poderia gastar menos dinheiro com transporte e manter a matrícula.

No fim do primeiro semestre, após muitas faltas, inclusive no último dia de aula, que se destinava apenas a revelar a nota da disciplina de Introdução ao Direito, a professora ligou para minha casa, após a aula, para informar que eu havia tirado nota 10. Ela transmitiu a notícia ao meu pai que a atendeu no telefone. A cena de vê-lo me passando esta informação, com olhos lacrimejados, deu mais força para continuar no segundo semestre.

Muitas outras dificuldades foram encontradas ao longo do meu curso de graduação, como o preconceito social por parte de colegas, a necessidade de realizar estágio remunerado logo no segundo período e o cansaço do deslocamento diário. No terceiro período, por exemplo, eu saía de Belford Roxo às 7h da manhã para o primeiro estágio, realizado na Unidade Nova Iguaçu do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-NI). Às 11h eu partia em direção a UERJ, em duas horas de viagem para chegar ao segundo estágio, às 13h, na própria Universidade. Como o curso era noturno, saía muitas vezes depois das 22h para chegar em casa por volta das 24h. Em muitos dias como este, apenas com o café da manhã e mais dois lanches como refeição.

Da minha experiência pessoal, também destaco muito aprendizado e bons amigos. Mas, principalmente, poder passar por estas dificuldades relatadas, sem dúvida, foi um dos motivos que norteou meus objetivos acadêmicos e profissionais na área das políticas públicas, mais especificamente no campo educacional. Pois através das experiências comecei a compreender a educação como uma oportunidade para o desenvolvimento econômico e social adequado e justo, entendendo justiça, neste caso, sob a ótica de valores como a inclusão e equidade.

Por esse motivo, minha dissertação de mestrado abordou a expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense, uma região localizada no estado do Rio de Janeiro, reconhecidamente carente nos aspectos econômico, social e educacional. A partir da implantação de um campus universitário federal nesta região (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu) foi possível discutir os significados de uma política pública e seus efeitos práticos na consecução dos seus objetivos.

No caso da pesquisa realizada no mestrado, foi um estudo de caso. Através de questionários aplicados a formandos dos cursos de licenciatura, foi possível obter a percepção dos atores sociais sobre qual seria o significado do curso de graduação nas suas vidas. Com isso, foi possível analisar a percepção dos discentes sobre o impacto do processo de formação de professores na UFRRJ-Campus Nova Iguaçu, no período considerado.

Tomando como ponto de partida a pesquisa pautada na minha Dissertação de Mestrado, este novo projeto, agora como Tese de Doutorado, aprofunda o estudo sobre a expansão do ensino superior para a mesma região, de reconhecida carência socioeducacional, mantendo, portanto, o local da pesquisa delimitado à região da Baixada Fluminense-RJ, analisando esta expansão a partir dos ingressantes de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) desta região. O atual estudo considera, diferentemente do primeiro, o acesso ao ensino de graduação presencial a todas as IES (públicas e privadas) no período e espaço aqui delimitados: 2003 a 2018, na Baixada Fluminense.

O ensino superior brasileiro apresenta ao longo de sua história diversos períodos de expansão e, a partir do ano de 2003, com o advento da chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal no Brasil, através da eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um período de expansão da rede federal de ensino superior em número de instituições, não apenas nas Universidades, mas também nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Este período expansionista, particularmente, ganhou muita notoriedade pública. Ao mesmo tempo em que investia nas instituições públicas, este governo também incentivava a expansão das instituições privadas, através de programas como o Fundo de Financiamento

Estudantil (FIES)¹, oficializado no ano de 2001, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)², criado no ano de 2005.

Os dados iniciais da pesquisa desta tese remetem ao ano de 2003, pelo reconhecimento do investimento financeiro e ações políticas que foram levadas adiante pelo governo federal a partir desta data. Neste ano, houve um diagnóstico do ensino superior realizado por um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que apontava para maiores investimentos na recuperação e ampliação das instituições federais. (BRASIL, 2003). No entanto, cabe destacar que este novo período de expansão do ensino superior é uma continuidade de um processo que já vinha ocorrendo, o qual detalhamos ao longo deste estudo.

O projeto de expansão e interiorização do ensino superior federal que abordamos nesta tese, previa a instalação de cursos, campus e instituições, pautados em estudos preliminares das condições socioeconômicas das regiões, com o objetivo declarado de promover o desenvolvimento do país e a redução das assimetrias regionais. A expectativa dessa nova conformação espacial era, em médio e longo prazo, fomentar mudanças socioeconômicas e culturais com impacto direto na qualidade de vida de cada comunidade envolvida no processo.

Através das políticas adotadas, o governo federal assumia o ensino superior e a sua expansão como “um elemento de transformação pessoal e de participação na cidadania, devendo ser acessível a todos, [...], constituindo-se em fator de justiça social, [...], contribuindo para a redução de desigualdades regionais, sociais e étnico-culturais” (BRASIL, 2004).

No ano de 2003, ponto de partida para as políticas de expansão do ensino superior do Governo Lula, já estava em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172/2001. No PNE, uma das diretrizes já apontava o ensino superior como ferramenta para o desenvolvimento econômico do país.

No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de

¹ Lei nº 10.260/2001 – Financia em até 100% estudantes matriculados na rede privada, através de convênio feito entre Governo e IES, no qual o Estado arca com os custos referentes a graduação e o estudante se compromete a reembolsar o Estado após formado.

² Lei nº 11.096/2005 – Oferta bolsas integrais e parciais em IES privadas. Com a adesão ao Programa as IES têm desoneração de impostos federais.

relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional (Brasil, 2001).

Desta forma, um dos principais princípios relatados nos documentos oficiais incentivava as IES federais a disponibilizar “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos.” (BRASIL, 2007c, p. 10).

Os documentos oficiais divulgavam a ideia de que o país se encontrava em um momento privilegiado para “promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social” (BRASIL, 2007c, p. 9).

Esta política pública educacional teve suas primeiras iniciativas no ano de 2003 e se consolidou em 2007 no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³ e em 2008 na Reforma da Rede Federal de Educação Profissional⁴, que inclui o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, no âmbito da esfera pública. Na esfera privada, também houve intensa expansão, amparada em diversas políticas públicas com impacto direto no sistema educacional. As principais políticas implementadas para as instituições públicas e privadas, no espaço temporal em análise, estão detalhadas ao longo desta tese.

Cabe destacar que são questionáveis as propostas dos documentos oficiais que retratam uma maior oportunidade de acesso ao ensino superior através de mais oferta de cursos de graduação, relacionando este acesso à oportunidade de mobilidade social. O meu exemplo citado no início deste texto é só mais um indício de que existem muitas outras barreiras que precisam ser superadas para a conclusão de um curso de graduação. Muitas pessoas oriundas das camadas populares, que ingressaram na graduação no período deste estudo, não tiveram a mesma sorte que a minha, e abandonaram seus cursos. Vide as elevadas taxas de evasão em todo o Brasil, neste período.

³ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2007b).

⁴ Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2007a) e Lei nº 11. 892, de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

De qualquer forma, como consequência das ações governamentais, houve um período de expansão do ensino superior no Brasil, principalmente relacionado ao ensino de graduação, seja em número de instituições, seja em número de cursos, de forma concomitante às iniciativas legais e institucionais, até o país enfrentar uma crise econômica/política/fiscal no ano de 2014, que afetou esta expansão.

Partindo, então, das ações políticas dos governos brasileiros no período em análise (2003-2018) e a escolha do local desta pesquisa, a Baixada Fluminense-RJ, construímos o nosso problema de pesquisa em forma de uma indagação: É possível destacar as evidências de que as políticas públicas de expansão da educação superior em estudo interferiram no ingresso dos moradores da Baixada Fluminense nas instituições de ensino superior desta região?

Constatado o fato de que houve ampliação de instituições e crescimento da oferta de cursos superiores no território nacional e, em especial, na Baixada Fluminense, foco do nosso estudo, elaboramos uma hipótese de trabalho que permeou toda esta pesquisa: a expansão da educação superior na Baixada Fluminense está se refletindo no acesso aos cursos de graduação das pessoas que habitam aquele espaço territorial, local de abrigo de inúmeras famílias pobres, que vem sendo discriminadas pelo poder público ao longo dos anos? Nossa hipótese é que isso vem acontecendo. Contudo, uma vez confirmada sua validação, cabe-nos investigar em que condições isso está ocorrendo.

A nossa hipótese se baseia no fato de que a expansão concretizada nos cursos de graduação neste período pode ter ocasionado um processo de certificação em massa, com relativa desigualdade entre as áreas: cursos de graduação considerados “nobres”⁵ continuaram com poucas vagas (e muita concorrência) em universidades privadas e públicas; e cursos destinados a empregos precários e salários menores foram oferecidos para a maioria das vagas expandidas, com predominância do financiamento público.

⁵ De acordo com Reichmann; Vasconcelos (2009), historicamente, no Brasil, o termo doutor, ao mesmo tempo em que indica formação acadêmica, também confere uma certa distinção social ao profissional dos cursos de Medicina e Direito. Além disso, no Brasil, o termo ‘doutor’ é título de prestígio, dado a qualquer um a que se queira atribuir (merecidamente ou não) autoridade. Fica assim claro que o termo doutor não é um mero vocábulo, trata-se antes de um verdadeiro conceito cultural.

Para investigar o problema da pesquisa e confirmar a hipótese, este estudo analisou primeiramente qual era o perfil do ingressante da graduação nas IES da Baixada Fluminense. A partir da definição deste perfil, investigou se as características sociais, econômicas e culturais foram determinantes para a escolha do curso de graduação.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa está assim definido:

- Analisar o perfil do ingressante presencial nas Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ entre os anos 2003 e 2018, buscando avaliar se a política pública federal de expansão do ensino superior, ocorrida a partir do ano de 2003, no Brasil, influenciou no acesso de candidatos da Baixada Fluminense-RJ.

Como objetivos específicos, temos os seguintes:

- Caracterizar historicamente a região da Baixada Fluminense-RJ como um dos lócus da política pública de expansão e sua relação com o ensino superior.
- Identificar as Instituições de Ensino Superior, cursos e suas políticas de acesso, na Baixada Fluminense-RJ, no período entre 2003 e 2018, relacionando ao perfil do ingressante destas instituições.
- Correlacionar dados socioeconômicos do ENEM (2009, 2013 e 2016) dos ingressantes das Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ nos anos subsequentes (2010, 2014 e 2017, respectivamente).
- Desenvolver análises sobre as consequências da política de expansão do ensino superior para Baixada Fluminense-RJ no âmbito do acesso aos cursos de graduação às IES desta região.

Metodologia

Tomando como referência Gil (2019), este estudo, do ponto de vista da sua natureza, é uma pesquisa básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos para avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Em relação à abordagem do problema, esta é uma pesquisa qualitativa, pois considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida somente em números. Por esse motivo, todos os dados quantitativos inseridos nesta pesquisa são analisados qualitativamente. Os procedimentos técnicos aqui utilizados são os seguintes: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com ênfase na pesquisa documental no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A articulação teórico-metodológica desta pesquisa está fundamentada na epistemologia dialética. De acordo com Severino (2007), a epistemologia dialética é o paradigma epistemológico que tem se revelado mais fecundo para dar conta das especificidades dos problemas políticos e pedagógicos, mostrando assim sua relevância atual para a pesquisa educacional. Essa opção epistemológica não envolve os pressupostos ontológicos do materialismo histórico-dialético como a metanarrativa e nem as experiências históricas que pretendeu implementar. Conta, isso sim, é com os subsídios das ciências da sociedade, particularmente da história, da antropologia, da sociologia, da política, da economia.

Segundo Gamboa (1998), a epistemologia dialética tem como objetivo relacionar sujeito e objeto no processo do conhecimento humano. Conhecimento que, pelo fato de ser processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual se produz; razão pela qual, as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica.

Para investigar o acesso dos ingressantes das IES da Baixada Fluminense, e em quais condições ocorreu o ingresso, buscamos descrever: o contexto histórico de crescimento do ensino superior no Brasil; o detalhamento da política pública de expansão, considerando aspectos legais, econômicos e sociais; e o ambiente socioeconômico da região da Baixada Fluminense, campo social deste estudo, no âmbito da oferta de ensino superior e o seu

desenvolvimento nesta região. Desta forma, atendemos a uma característica da pesquisa educacional dialética, na qual o estudo histórico de um objeto se constitui em categoria relevante.

Em seguida, buscamos analisar o perfil do(a) estudante que ingressa nas IES desta região, seguido da instituição, do curso escolhido (área do conhecimento) e do mapeamento das condições de acesso. Estes dados foram associados aos contextos político e histórico que influenciaram a formulação das políticas públicas de expansão da educação superior para o local da pesquisa. Os procedimentos citados foram relevantes para o processo investigativo, porque trata-se de uma pesquisa crítico-dialética, na qual o objeto é o mundo material e a contradição é histórica e social.

Neste caso, segundo Gamboa (1998), a relação objeto-sujeito-objeto, no processo do conhecimento, pode ser realizada: a) em direção aos contextos do todo social no qual se situam os fenômenos estudados; b) em direção aos pressupostos ou à estrutura interna; c) em direção à matriz filosófica que fundamenta o discurso, o texto, a experiência elaborada, o documento ou a representação.

A epistemologia dialética demonstrou ao longo do processo investigativo ser uma ferramenta importante para fundamentar análises de fatos históricos recentes, tal como a expansão das IES e maior possibilidade de acesso para estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, pois o estudo do acesso ao ensino de graduação envolve fatores históricos, econômicos, sociais e culturais. Além disso, através deste percurso teórico tivemos condições de analisar as possibilidades de escolha dos estudantes pelos cursos e, conseqüentemente, das suas trajetórias, implicadas por relações sociais, econômicas e culturais.

A dialética é oriunda do pensamento de Hegel. Este filósofo alemão que viveu no final do século XVIII e início do século XIX, se contrapôs à visão do mundo da época iluminista que pregava a dicotomia entre espírito e natureza, e desenvolveu uma teoria na qual o sentimento é

inseparável do pensamento, da razão. O sujeito da história não é o ser humano, mas o que ele chamou de *Geist*⁶, ou seja, uma realidade espiritual subjacente ao universo como um todo.

Cabe ao sujeito reconhecer o que *Geist* tem em curso e conectar-se a isso. Nesse sentido, associando ao tema do estudo, a dialética permite uma maior compreensão de como as transformações nas instituições sociais são fundamentais para que o ser humano cumpra com o seu destino ou trabalhe para modificá-lo. A lógica dialética é aplicada na explicação do motor das transformações do *Geist* e no conteúdo de visões, ideias e estruturas que constituem o sujeito, em cada estágio de sua trajetória histórica.

Karl Marx, pensador alemão do século XIX, denomina o método dialético hegeliano de “invólucro místico” (MARX, 1983, p. 130). Numa explicação crítica do capitalismo, Marx (1983) assume que o comportamento humano é mera função das estruturas nas quais o agente se insere. Neste caso, não é a realidade que move a si mesma, mas comove os agentes, ou seja, as relações entre a realidade e as ideias se fundem na *práxis*⁷, pois sendo a história uma produção humana, e sendo as ideias produto das circunstâncias em que tais ideais brotaram, é o próprio fazer da história racionalmente que criará suas condições objetivas e subjetivas adjacentes, já que a objetividade histórica é produto da humanidade.

As diferentes teorias socialistas surgiram como reação ao quadro de desigualdade, opressão e exploração imposto pelo capitalismo. A inspiração dos ideais marxistas instava os indivíduos a buscar mudanças no quadro social, como a transferência dos meios de produção das classes proprietárias para os trabalhadores. Segundo o materialismo histórico, toda sociedade é determinada, em última instância, por suas condições socioeconômicas.

Friedrich Hayek, um dos principais teóricos da escola austríaca de economia, concorda com Marx na explicação materialista do conhecimento humano em sociedade. Mas o fundamento do materialismo hayekiano é bem diferente do enfoque de Marx. Segundo Feijó

⁶ Um espírito que vive através dos seres humanos, porém, ao mesmo tempo, ele não é redutível ao ser humano, não é idêntico ao ser humano. Uma realidade espiritual independente que, por si mesma, pode vir a realizar sua unidade com liberdade. (Hegel, 1992)

⁷ *Práxis*: “A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na *práxis* que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento.” (MARX, 2004, online).

(2017), Hayek é materialista porque para ele não há uma separação entre a mente e o cérebro. Pelo contrário, os pensamentos, a memória, sensações e sentimentos são o resultado de operações na matéria. Hayek foi um dos pioneiros na moderna ciência da mente, que hoje se multiplica em muitos campos de estudos e pesquisas. Este pioneirismo influencia os estudos mais recentes sobre inteligência artificial, inclusive no campo das decisões, que desenvolvem computadores com redes neurológicas artificiais.

Hayek e muitos economistas liberais da Escola Austríaca, veem a posse privada dos meios de produção e o mercado de câmbio como entidades naturais e direitos morais, fundamentais para independência e liberdade. Segundo Feijó (2017), Hayek defende a estrita observância do individualismo metodológico, que eles descrevem como a análise da ação humana a partir da perspectiva dos agentes individuais. A sociedade, suas estruturas e tudo mais o que lhe concerne, é resultado do agir intencional, consciente e deliberado do sujeito humano. Este subjetivismo descreve um aspecto central de suas contribuições, a teoria da ordem espontânea e a possibilidade de intervenções deliberadas nessa ordem. O sistema de economia de livre mercado resulta das interações entre as ações dos agentes e funciona como um complexo descentralizado.

De acordo com as ideias de Hayek, a inserção dos sujeitos das camadas menos favorecidas da população na educação superior, podem ser favorecidas, se for adotada uma forma de agir intencional, consciente e deliberada, que colabora na superação dos obstáculos estruturais. Aí reside a fundamentação da meritocracia, ou seja, se o indivíduo não conseguiu o que queria foi porque não se esforçou o suficiente, ou seja, a culpa é dele e não do sistema.

Ao citar dois teóricos referência e antagônicos para compreendermos o agir intencional do indivíduo na sociedade, nos campos sociais e econômicos, pretendo mostrar que a dialética opera no processo de contradições e embates numa determinada formação social e econômica. Isso acontece porque as forças produtivas estão em antagonismo com as relações de produção, e, a síntese de opostos, leva ao curso da história, no qual cada estágio enseja a mudança de um novo modo de produção. As concepções teóricas sobre organização social e a relação com a condição humana, em perspectivas subjetivas e objetivas da realidade, continuaram a ser produzidas ao longo dos anos e ainda estão longe de um consenso científico.

Para enriquecer este debate, recorremos a Pierre Bourdieu, que fundamenta a maior parte das argumentações desta tese. Bourdieu (2009) critica as categorias lógicas que regem as decisões pessoais e ignoram a dialética das estruturas sociais e das disposições estruturadas e estruturantes na qual se formam e se transformam os esquemas de pensamento. Ou seja, este autor nos adverte que a análise estritamente econômica impede a compreensão da lógica de todas as ações razoáveis na influência da tomada de uma decisão pessoal.

Bourdieu (2009) tenta superar esta antinomia entre o sujeito e o objeto que marca toda a história das ciências sociais, considerando as relações entre estrutura (objetivismo) e agente (subjetivismo) no campo de lutas. Elas diferem, tanto pelo que está em jogo e pela escassez do que ali se engendra, quanto pelas espécies de capital que ali se engajam, na busca pela maximização dos benefícios específicos e pelas estratégias gerais de otimização, dentre as quais, a estratégia econômica é somente mais uma.

Na Baixada Fluminense existe uma demanda anual para o ensino superior de pessoas que se formam no ensino médio e, em muitos casos, essas pessoas passam anos tentando o ingresso em um curso de graduação. No processo de seleção para ingressar nos cursos de graduação oferecidos nesta região, as opções de instituições e cursos escolhidos pelos ingressantes pode ter relação com outras variáveis que não seja apenas o capital econômico de cada indivíduo.

De acordo com Gamboa (1998), nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico. Embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Por isso, esta pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, tendo em vista os estudos dos fenômenos humanos e sociais e a especificidade do objeto, sem desconsiderar a articulação da inter-relação quantidade-qualidade, haja vista as correlações entre variáveis analíticas aqui adotadas.

Na busca por compreender a realidade através da pesquisa social, Gamboa (1998) relaciona o método todo-partes como uma categoria importante na explicação da percepção, pois o método dialético pode ser compreendido dentro da concepção da realidade, aqui entendida como uma totalidade concreta. Totalidade concreta não significa todos os fatos, mas

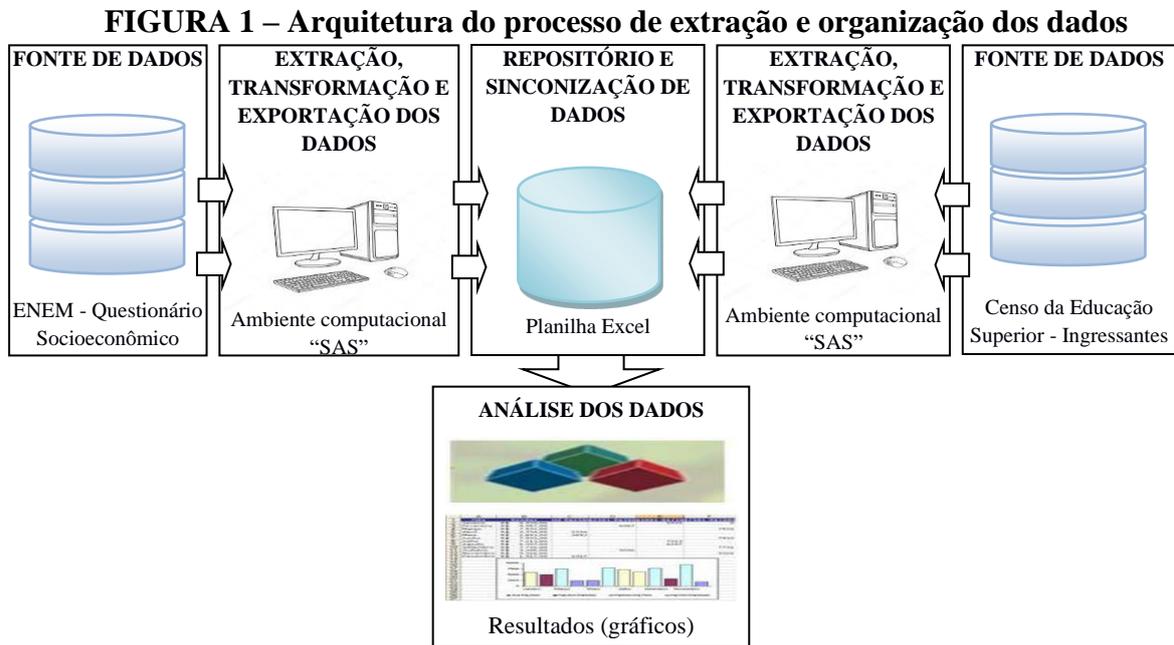
entende a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.

Ainda de acordo com Gamboa (1998), a partir da categoria de totalidade se compreendem outras categorias como o concreto, o abstrato, o fenômeno, a essência, o lógico e o histórico. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado, não são, portanto, compartimentos estanques, são termos que se inter-relacionam, se elucidam e se explicam mutuamente.

A proposta de cientificidade se fundamenta na lógica interna do processo de análise e síntese, no referencial teórico que permite explicar a relação do todo com as partes e na recuperação da totalidade no processo da pesquisa. Ou seja, no método dialético, que aborda o fenômeno em suas contradições numa perspectiva histórica e dinâmica.

Ao se eleger este tipo de abordagem metodológica, assumimos nesta pesquisa uma postura exploratória, interpretativa e analítica do todo (contexto) das instituições de ensino superior, representadas pelas 18 diferentes instituições, distribuídas na região da Baixada Fluminense em 27 Unidades. Ao longo do processo, investigamos o perfil do ingressante destas instituições e a relação destes com os diferentes tipos de cursos de graduação.

Para obtenção das informações, utilizamos duas bases de dados do INEP: do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Censo da Educação Superior. O processo de extração dos dados pode ser visualizado na Figura 1 a seguir.



FONTE: Elaborado pelo autor.

Na base de dados do ENEM foram obtidas as informações socioeconômicas dos candidatos, informadas no ato do preenchimento do Questionário Socioeconômico que cada candidato inscrito no ENEM deve completar. As informações necessárias sobre os ingressantes das IES da Baixada Fluminense foram extraídas da base de dados do Censo da Educação Superior. A utilização destas bases de dados justifica-se em função da qualidade das informações e por conterem elementos importantes sobre as características socioeconômicas dos candidatos que realizam o ENEM e, conseqüentemente, do ingressante nas IES da Baixada Fluminense no ano seguinte.

O detalhamento do percurso metodológico está inserido no Capítulo IV desta tese. A partir da análise da política pública federal de expansão do ensino superior, definiu-se para esta pesquisa a abrangência dos anos 2003 a 2018 como o espaço temporal para identificar as IES, cursos e suas políticas de acesso aos cursos de graduação presenciais oferecidos na Baixada Fluminense-RJ. Porém, como o tempo compreendido entre 2003 e 2018 se configura em uma base analítica extensa, a grande quantidade de informações disponíveis se tornou uma limitação para realizar a análise comparativa dos dados de todo este período. Além do mais, a

disponibilidade de micro dados do ENEM para pesquisadores no banco de dados do INEP restringem-se dos anos 2009 a 2018.

Desta forma, dentro do período proposto, deliberamos por utilizar o ano de 2003 como referência para início deste período de expansão e, sempre que for possível encontrar um dado disponível, agregar este ano aos gráficos e tabelas utilizadas nesta pesquisa. Em seguida, correlacionamos os dados socioeconômicos do ENEM de três anos (2009, 2013 e 2016) e o ingresso destes candidatos nas Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ nos anos subsequentes (2010, 2014 e 2017, respectivamente), definidos por representarem momentos históricos importantes dentro deste período, conforme explicitado a seguir:

- ➔ 2009/2010: ano mais próximo possível do início da política pública de expansão do ensino superior do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. Ano posterior à consolidação do REUNI e da Reconfiguração da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico. A partir desse ano já é possível obter resultados iniciais pós investimento público na expansão do ensino superior e pode ser um ano referência de análise da expansão no contexto das IES privadas.
- ➔ 2013/2014: ano importante pelo marco dos três mandatos presidenciais que consolidaram a política pública de expansão e início da crise econômica/política/fiscal que limitou os investimentos públicos, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff.
- ➔ 2016/2017: ano de análise das consequências pós o ciclo de investimento na expansão do ensino superior, no contexto da reestruturação político/econômica do governo do presidente Michel Temer. Esse é o biênio mais atual, considerando o início desta pesquisa no ano de 2018.

De acordo com Gil (2019), o delineamento da pesquisa refere-se à estratégia determinada para integrar os diferentes componentes do estudo de forma coerente e lógica, garantindo a abordagem do problema. Nossa estratégia de investigação está então delineada na periodização assumida acima. Para responder às questões desta pesquisa, utilizamos dois

instrumentos principais de coleta de dados, que são: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

O levantamento bibliográfico é indispensável em estudos com referências históricas e utilizado também quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos. Esta pesquisa está amparada em uma construção teórico-metodológica que relaciona o objeto com o nível epistemológico, buscando sempre integrá-lo em um todo lógico para que essas articulações nos possibilitem encontrar as explicações mais apuradas e seus fundamentos.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica da presente tese se vale das obras de autores que dão sustentação à análise do contraditório, inerente à epistemologia dialética aqui adotada. Dentre os principais autores adotados, merecem destaque pelas contribuições mais relevantes: Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu, Silvio Sanches Gamboa, Antonio Carlos Gil, Antonio Joaquim Severino e Dermeval Saviani. Destacamos também a grande contribuição proveniente das teses, dissertações e artigos científicos, para aprofundamento do todo ou de partes dos temas explorados neste estudo.

O levantamento documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico e que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (SEVERINO, 2007). Nesta pesquisa, serão base para o levantamento de dados os registros estatísticos publicados e disponíveis em sites governamentais, fundações e outros órgãos que dispõem de dados sobre as características da população brasileira. Os registros estatísticos são fontes complementares nesta pesquisa. Além destes, também desenvolvemos pesquisas em documentos das instituições objeto deste estudo, disponíveis nos *sites* institucionais.

Dentre as fontes mais utilizadas na pesquisa documental, destacamos os registros institucionais armazenados no banco de dados do INEP, autarquia do Ministério da Educação (MEC). Criado em 1937, o INEP desde então já auxilia nas tentativas de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias ao ensino e, mesmo sem continuidade ao longo do tempo, configurou-se no primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como “fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica” (LOURENÇO FILHO, 1964, p. 10). Hoje, seguramente, pode-se afirmar que o INEP se tornou uma referência para os estudos educacionais no país.

Antes do detalhamento deste entrelaçamento metodológico, que se utiliza de variáveis e lógica, explicitado no capítulo IV, é importante esclarecer que o conhecimento científico é complexo e multidimensional, porque a importância de um estudo multidisciplinar perpassa por métodos que permitam esta interdisciplinaridade. Portanto, até para compreensão da dialética materialista como método epistemológico, é importante compreender a semelhança entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento.

Gamboa (1998) resume esse processo a seguir.

Nos seus primórdios a Filosofia não se dividia em ontologia (doutrina do ser), gnoseologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciências das formas e leis do pensamento). Essa divisão apenas começou a ser vislumbrada com Aristóteles e se concretizou com Kant. A divisão foi fundamental para o desenvolvimento das ciências e da mesma Filosofia. A separação entre ontologia, teoria do conhecimento e lógica foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências, leis gerais do ser etc., rompendo assim com o pensamento metafísico imperante na época. Mas a partir daí, a Filosofia se distancia da ciência e a teoria do conhecimento vai se reduzindo à teoria da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas (GAMBOA, 1998, p. 18).

Ainda segundo Gamboa (1998), o esquecimento desse entrelaçamento entre a reflexão sobre as ciências e o processo de desenvolvimento do gênero humano foi a base para a redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência (conhecimento científico) e para a posterior formulação desta como mera metodologia da pesquisa científica (Popper). Essa tese pretensamente científica se torna assim uma posição ideológica que exclui a possibilidade de fazer uma reflexão epistemológica sobre o sentido do conhecimento científico, a partir da Teoria do Conhecimento, isto é, desde um contexto mais amplo.

Este comprometimento filosófico da Teoria da Ciência não permite estabelecer uma equivalência entre esta e a Epistemologia. É por isso que vários filósofos como Bachelard (1949), Piaget (1973) e Habermas (1982), entre outros, criticam essa postura e propõem uma recuperação do sentido e do conteúdo da Epistemologia. Essas teses permitiram reavaliar as dimensões da Teoria do Conhecimento para devolver às ciências a capacidade de autorreflexão e a capacidade de pensar sua inserção na totalidade social.

Além disso, a ciência precisa da reflexão filosófica para desvendar os interesses que comandam seus processos e a utilização de seus resultados. Nesse sentido, “a dialética materialista pode ser entendida como uma epistemologia ou teoria crítica do conhecimento na medida em que apresenta importantes subsídios para a análise da produção científica, num contexto social amplo” (GAMBOA, 1998, p. 15).

Nessa perspectiva, com o reconhecimento de que a ciência tem adquirido importância no desenvolvimento da sociedade, e de que a mesma ciência, nas suas crises, resulta em incapacidade de seus antigos métodos para resolução de problemas, ela precisa da reflexão epistemológica para a invenção de novos métodos que compreendam múltiplos conhecimentos e diferentes ferramentas. Por este motivo, esta pesquisa, ao se utilizar de variáveis e análises lógicas, não apenas se insere, mas supera a fronteira do empirismo lógico e do racionalismo crítico, para compreender a totalidade social.

No processo de pesquisa documental, após a vinculação das duas bases de dados do INEP (ENEM e Censo da Educação Superior), extraímos tabelas sobre o perfil do ingressante das IES da Baixada Fluminense e os cursos (áreas do conhecimento) escolhidos por eles nos anos referência 2010, 2014 e 2017. Para atingir os objetivos desta pesquisa e obter respostas relativas aos dados extraídos, selecionamos quatro itens, fruto da interrelação de variáveis, que foram buscados na pesquisa no banco de dados do INEP, e contempla todos os ingressantes, que são:

- 1 – A moradia dos ingressantes.
- 2 – Ingressantes x raça x sexo.
- 3 – Ingressantes por área/curso x renda x FIES x PROUNI.
- 4 – Ingressantes por área/curso x renda x cotas.

Dentro do plano metodológico, foi realizada a tabulação dos dados referentes a correlação das informações delineadas pelas tabelas geradas do perfil de classes dos ingressantes e pelas quatro questões propostas, por meio do Excel, pelo qual foi possível organizar as informações mais relevantes de acordo com o contexto, sistematizar os dados numa informação útil para a pesquisa e para uma leitura adequada à proposta deste estudo.

As informações obtidas pela pesquisa documental permitiram identificar o perfil do discente ingressante nos cursos de graduação presenciais das IES da Baixada Fluminense, através das amostras dos anos 2010, 2014 e 2017. Assim como a participação de pessoas moradoras da Baixada Fluminense no ingresso a estas instituições.

Nesta pesquisa, para fins de análise, também filtramos o número de ingressantes em dois perfis específicos a partir do critério de renda familiar (faixas salariais do IBGE), mais seis questões selecionadas do questionário socioeconômico do ENEM, com abrangência nas características econômicas, culturais e sociais, amparadas no estudo de Bourdieu (2007).

Consideramos, nesta pesquisa, a melhor possibilidade de percepção quanto às práticas dos agentes, pela revelação sucessiva da série dos efeitos que se encontram na origem social. Isso se torna evidente, segundo Bourdieu (2007), porque no caso dos determinantes das escolhas (gostos), por exemplo, se nos fundamentarmos somente nos estudos estritamente econômicos, não serão consideradas as disposições do agente ou de uma classe de agentes, ou seja, os esquemas de percepção, apreciação e ação que constituirão sua utilidade objetiva em um uso prático.

A definição do perfil mais privilegiado e menos privilegiado, no processo de filtragem do número de ingressantes, possibilitou estabelecer, para esta pesquisa, o *habitus de classe* dos ingressantes das IES na Baixada Fluminense. Esta diferença fica mais evidente quando detalhamos a relação das características econômicas, culturais e sociais dos ingressantes com as áreas e cursos de graduação escolhidos por eles. Desta forma, pudemos definir com maior precisão a posição social do agente, não somente através da renda familiar, mas considerando os outros aspectos fundamentais para definição do *habitus de classe*, conforme Bourdieu (2007).

Definidos os públicos, foram geradas tabelas seguindo o perfil dos cursos de graduação das IES da Baixada Fluminense (BF) por áreas de formação.

- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x renda familiar
- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x acesso à internet
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução do pai

- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução da mãe
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x tipo de escola
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x trabalho x turno
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x quantidades de pessoas da casa

Por fim, foi realizada uma análise dos ingressantes escolhidos dentro destes parâmetros e as IES e cursos de graduação pelos quais eles ingressaram. Esta análise permitiu compreender a força da hierarquia dos cursos de graduação e instituições no contexto social.

Mediante a análise dos resultados das tabelas geradas pela correlação de dados, apresentadas em detalhes no Capítulo IV desta tese, foi possível verificar a confirmação da hipótese inicialmente formulada de que a expansão concretizada da educação superior ocasionou, de fato, um processo de certificação em massa, com relativa desigualdade entre as áreas: cursos de graduação considerados “nobres” continuaram com poucas vagas (e muita concorrência) em universidades privadas e públicas; e que cursos destinados a empregos precários e salários menores foram oferecidos para a maioria das vagas expandidas, com predominância do financiamento público.

Seguindo esta metodologia, tivemos condições de refletir e desenvolver análises sobre a ampliação de instituições e de cursos superiores no território nacional e, em especial, na Baixada Fluminense, foco do nosso estudo. Com isso, pudemos analisar em qual proporção a população daquele campo social, de fato, está usufruindo da expansão de IES e cursos de graduação presenciais oferecidos na sua região.

É importante ressaltar que a proposta metodológica, que teve como propósito medir variáveis sociais carrega uma grande complexidade. Isso acontece porque, diferente da mensuração de variáveis físicas, as variáveis deste tipo não podem ser mensuradas por escalas tão simples como a linear e, também, porque não existem padrões de medida universalmente definidos e aceitos para comparação. Neste caso torna-se importante o cuidado com os aspectos técnicos, referentes à fidedignidade e validade das medidas.

Outra limitação importante a ser destacada é a disponibilidade dos dados do banco de dados do INEP em relação aos cursos. Ao acessar as bases de dados, percebemos que existe

uma grande variedade de cursos de graduação e pouca padronização nos documentos. Por este motivo, decidimos utilizar nesta pesquisa as áreas do conhecimento para realizar as correlações.

Por fim, foi realizada a etapa de análise e interpretação dos dados, que teve como objetivo organizar e resumir as informações de forma tal que possibilitasse a aquisição de respostas ao problema proposto para investigação. A análise foi realizada a partir da apresentação dos resultados da pesquisa nas tabelas, com amparo em Gil (2019), mais especificamente na afirmativa de que a interpretação pode ser realizada à luz de outros conhecimentos anteriormente obtidos e de outras teorias.

Voltando a questão colocada por esta pesquisa e a partir dela⁸, este estudo buscou relacionar as informações e dados obtidos de forma a permitir a compreensão das consequências da política pública de expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ, investigando, prioritariamente, como se deu o acesso dos estudantes envolvidos no processo.

Organização do Estudo

O estudo, com recorte histórico de 2003 a 2018, foi dividido em Introdução, quatro capítulos e Conclusões. A introdução apresenta a pesquisa, o problema e sua importância, a implicação do pesquisador com o tema, os objetivos e a construção teórico/metodológica da pesquisa. Como já visto, o detalhamento dos procedimentos metodológicos do estudo, fundamentado na epistemologia dialética, apoia-se, principalmente, em Gamboa (1998) e Gil (2019), e aprofunda as categorias de análise de Pierre Bourdieu ao compará-las com os dados obtidos nas diferentes pesquisas.

O primeiro capítulo trata das políticas de educação superior no Brasil a partir do início do Século XX, relacionando alguns momentos importantes da educação superior brasileira com o contexto econômico e social. Discorre a respeito do pensamento econômico e das diversas propostas de desenvolvimento para o país que se refletiam nas políticas educacionais, nos

⁸ Se características sociais, econômicas e culturais são determinantes para a escolha do curso de graduação.

sistemas de ensino e nas atuações das Instituições de Educação Superior (IES). No contexto mundial da propagação do liberalismo e suas diversas modalidades, menciona as relações que envolvem a luta de classes e disputa pela hegemonia nas sociedades nacionais tornando o sistema escolar relevante na proposição dos projetos políticos. A descrição deste panorama estende-se até o ano de 2018, trazendo um comparativo de dados sobre a nova expansão do ensino superior ocorrida no início do século XXI no Brasil e as características dessa expansão. Por fim, relacionamos os dados sobre a expansão e suas características com os conceitos de Campo e *Habitus* de Bourdieu (1989), que fundamentam teoricamente as análises deste estudo.

O segundo capítulo apresenta a Política Federal de Expansão do Ensino Superior no Brasil ocorrida a partir do ano de 2003, com as medidas iniciais para consolidar uma reforma universitária, entre 2003 e 2005. Na sequência, aborda um segundo momento, entre 2006 e 2007, que veio acompanhado por uma série de instrumentos legais que deram rumo às alterações dos sistemas de ensino e suas novas funções e relações sociais. Aprofunda análises a respeito da expansão ocorrida no ensino superior entre 2003 e 2007, com a ampliação das instituições públicas, que envolveu a interiorização das instituições de educação profissional e das universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*. No entanto, o texto deste capítulo aponta que a expansão ocorreu predominantemente via instituições privadas, através de programas como o PROUNI e o FIES, assim como através de parcerias com Organizações Sociais e o Sistema S. Nos anos de 2007 e 2008, com a oficialização do programa REUNI e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no bojo da Reforma de Educação Profissional Federal, apresenta os desdobramentos legais e dificuldades provenientes desta expansão, como a permanência dos estudantes e disparidades entre instituições e cursos, e seus desdobramentos até o ano de 2018.

O terceiro capítulo aborda a região delimitada por esta pesquisa, a Baixada Fluminense-RJ, composta por oito municípios que integram a região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Esta região foi um dos locais no qual a política pública federal de expansão se fez presente de forma mais categórica, por possuir reconhecidas carências sociais, econômicas e educacionais. Neste capítulo há uma contextualização histórica de formação política e geográfica desta região, acompanhada da caracterização da Baixada Fluminense como campo

social de estudo. Por fim, neste capítulo também está descrito um breve panorama das IES públicas e privadas instaladas nesta região e seu histórico de atuação.

O quarto capítulo apresenta os principais resultados da pesquisa e a articulação teórica relacionada à política de expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense-RJ no âmbito do acesso às instituições de ensino superior objeto desta pesquisa. Ao final, temos as Conclusões do estudo, seguidas pelas Referências Bibliográficas, Anexos e Apêndices.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E O SIGNIFICADO SOCIAL

Nesta tese as construções teóricas estão apresentadas de forma a permitir análises fundamentadas que abranjam o significado social das instituições de ensino superior, de diferentes categorias administrativas, considerando o acesso aos cursos de graduação. Porém, é importante destacar, primeiramente, que por mais ampla que seja a dimensão de uma teoria, ela não é capaz de dar conta da complexidade das relações sociais, pois as bases culturais de cada investigador interferem na abordagem da realidade.

É preciso considerar, ainda, que as Instituições de Ensino Superior (IES), em suas dimensões sistêmicas, se confrontam com múltiplas visões de mundo e saberes distintos. Apesar de reconhecermos ser este um grande desafio, entendemos que cada IES deve ser estudada como um sistema dinâmico, inclusive no que diz respeito ao recebimento de insumos para desenvolver processos e gerar resultados e impactos. Neste sentido, impõe-se a obrigação institucional de prestar contas à sociedade de suas ações no meio social ao qual estão veiculadas.

A natureza plural da instituição acadêmica vem oferecendo ao longo do tempo a possibilidade do debate e do conflito de ideias, que é uma das principais razões de existir da ciência e da vida intelectual. Os que dela participam podem construir livremente seus projetos de vida, aprender a compreender a diversidade social e desenvolver o senso crítico, que podem favorecer o engajamento na luta pela construção de uma sociedade mais justa.

No Brasil, como no mundo, o Século XX foi marcado por uma expansão sem precedentes da demanda e da oferta de cursos de educação superior, ligadas à valorização do saber acadêmico pelo mundo do trabalho, ao crescimento da importância da pesquisa acadêmica e fatores de *status* e legitimação social através da hierarquia de títulos, que foi ganhando cada vez mais importância à medida que avançávamos para a chamada sociedade do conhecimento.⁹

⁹ Em linhas gerais é a sociedade em que os fatores mais importantes da produção são: a criação, a disseminação e uso da informação e do conhecimento. Ou seja, é um tipo de sociedade que não está mais baseada na produção agrícola ou na industrial, mas sim, na capacidade de pesquisar, inovar e produzir informação.

Em função dessa expansão, as IES adquiriram fundamental importância por mediar o mundo social e a ciência, ocupando uma posição estratégica na dinâmica dos processos de formação de nível superior e nos processos de produção e difusão de conhecimento e inovação tecnológica. O cumprimento destas funções se dá pelas relações por ela estabelecidas em seu entorno, atendendo às demandas da sociedade.

Por este motivo, Instituições de Educação Superior têm relação muito próxima com a produção científica relacionada ao desenvolvimento econômico. A produção científica mundial sobre desenvolvimento econômico certamente se constitui como parâmetro para pautar políticas públicas. O professor indiano Jandhyla B. G. Tilak, que já compôs a equipe de pesquisa do Banco Mundial (BM) e conta com diversas publicações sobre a relação da educação com o desenvolvimento, é um dos principais exemplos do engajamento de cientistas e instituições universitárias numa pauta que também agrega interesses políticos e econômicos.

De acordo com Tilak (1989), a relação educação e desenvolvimento é reconhecida desde o tempo de Platão, que creditava à educação a formação de homens razoáveis, indispensável à saúde econômica de uma boa sociedade; passando por Adam Smith e muitos economistas clássicos e neoclássicos até Alfred Marshall no século XX, que enfatizou que o bem mais valioso de todo o capital é o investimento em seres humanos. Nessa perspectiva, “a educação, em seu sentido amplo, é um grande transformador. Ela influencia os estrangimentos reais básicos de desenvolvimento, relacionados às dimensões sociais e econômicas, de natureza estrutural” (TILAK, 1989, p. 73).

Antônio Gramsci (1984), italiano e pensador marxista do século XX, de uma forma mais ampla, atribuía ao ensino superior o papel orgânico de formular propostas para uma nova sociedade e possibilitar, a todos que ali chegassem, o encontro com metodologias do pensar que fortalecessem as energias de uma vida igualitária e emancipada.

Saviani (2010) defende que o papel específico do ensino superior é o desenvolvimento da cultura superior e a formação de intelectuais de alto nível. Segundo o autor, somente quando o Brasil mantiver um sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade, buscando expandi-lo, é que ele terá condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que vão, de alguma forma, liderar o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

O papel atribuído às Instituições de Ensino Superior (IES) como atores na promoção de desenvolvimento e auxiliadoras na solução dos históricos problemas sociais tornaram-nas complexas e multifuncionais. Segundo Durham (1993), estas instituições que antes eram voltadas para o ensino, ao darem uma resposta ao anseio de que se voltassem para os problemas sociais, acabaram assumindo muitas atividades que, de acordo com esta autora, não lhe eram apropriadas, tais como: oferta de cursos nas mais diversas áreas; pesquisas; extensão; oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento para adultos detentores de curso superior concluído ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para desenvolvimento tecnológico; prestação dos mais diversos serviços de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração para a melhoria da qualidade de ensino básico e sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e às necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente por meio dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisões, jornais e revistas.

Diante destas novas funções assumidas pelas IES, um fator de conflito foi a mudança da visão do tradicional ensino superior destinado às elites e mantenedor de um *status* social separador de classes para um modelo mais amplo, que lida com grandes responsabilidades sociais.

Neste capítulo, propomos considerar as IES como um instrumento para o desenvolvimento socioeconômico do país, que retrata a busca dos traços principais do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil, articulando o viés econômico com as estruturas educacionais, especificamente com o ensino superior.

Abordamos neste capítulo, dividido em três partes, primeiramente, uma discussão teórica sobre o papel atribuído à educação no desenvolvimento e seus desdobramentos no campo social. A seguir, o processo histórico das políticas educacionais no Brasil ao longo do século XX, com ênfase no ensino superior. E por fim, a apresentação de dados sobre a expansão do ensino superior no período delimitado da pesquisa (2003 a 2018).

1.1 – O papel atribuído à educação no desenvolvimento

O estudo do processo político e histórico de desenvolvimento econômico brasileiro, e suas relações e motivações para com o sistema educacional, mais especificamente com o ensino superior, remete à utilização das Instituições de Ensino Superior (IES), em muitos casos, como ferramentas para a promoção de políticas sociais.

No estudo das transformações sociais, Castles (2002) afirma que estas podem ser entendidas a partir da análise das articulações transnacionais e da forma como estas afetam as sociedades nacionais, as comunidades locais e os indivíduos. O autor define estas transformações, de modo mais específico, enquanto enquadramento analítico interdisciplinar para a compreensão das articulações globais e dos seus efeitos nacionais, regionais e locais. Por este motivo, segundo o autor, o estudo da transformação social tem de ser analisado de forma comparativa com o estudo do desenvolvimento.

Uma das métricas para medir o desenvolvimento econômico de um país é o Produto Interno Bruto (PIB), que é uma medida monetária do valor de mercado de todos os bens e serviços produzidos num dado período e num espaço determinado. Essa definição tem suas limitações, pois o valor monetário não pode ser o único critério e muitos economistas utilizam outros indicadores para medir o desenvolvimento.

O mais popular deles é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que tem três componentes: PIB per capita (com o peso de um terço), nível de educação (um terço) e expectativa de vida ao nascer (um terço). Esses são os indicadores mais usados por instituições internacionais, sobretudo o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

O desenvolvimento educacional de uma sociedade é fundamental na avaliação do desenvolvimento social e presente em praticamente todos os índices. No caso do IDH, por exemplo, através de referências como média de anos de estudo (adultos) e anos esperados de escolaridade (crianças) chega-se ao valor deste componente. Medir, todavia, o impacto social de uma IES é algo mais complexo e indicadores que evidenciem essa contribuição social são cruciais para o nosso diálogo com os outros setores da sociedade.

Existem alguns mecanismos disponíveis para avaliação de Instituições de Educação Superior (IES), quando levamos em consideração os seus impactos no campo social. Planeta et al (2018) estudou os processos que levam em conta os impactos sociais das universidades, como, por exemplo, o *Business School Impact Survey* (BSIS), um sistema de acreditação adotado por diversas universidades europeias e institucionalizado em alguns países, como a França, por meio de parceria entre a *Fondation Nationale pour l'Enseignement de La Gestion des Entreprises* (FNEGE) e a *European Foundation for Management Development* (EFMD) europeia. Embora seja desenhado para escolas de administração, o BSIS apresenta um espectro amplo de avaliação, sendo baseado em sete dimensões e 120 indicadores, que incluem os impactos financeiros, educacionais, econômicos, intelectuais, no ecossistema regional, sociais e de reputação.

A utilização da educação no estudo do desenvolvimento e, inclusive, no estudo do desenvolvimento econômico, está na geração de riqueza e em como um país ou região está progredindo em termos de produção, que está cada vez mais relacionada à capacidade tecnológica e de conhecimento.

Porém, apesar dos mecanismos de avaliação de desenvolvimento mais recentes reconhecerem a educação como componente importante, na história do pensamento econômico, nem sempre isso aconteceu. As diversas teorias e escolas estudaram a atividade econômica de extração, transformação e distribuição de recursos naturais, bens e serviços, tendo como finalidade a satisfação de necessidades humanas, que atendessem aos interesses financeiros por parte dos donos dos meios de produção. Ou seja, o desenvolvimento econômico não se refletia em desenvolvimento social.

As teorias liberais, no período moderno, operando com os instrumentos da “economia pura”, não consideravam o processo socioeconômico como um todo no estudo de desenvolvimento e a necessidade de relacionar fatores como trabalho e capital resgatou ideias relativas ao capital humano como componente do crescimento econômico. Apesar de ter sido objeto de debates de vários autores anteriormente, somente a partir da década de 1950, com o fim da segunda guerra mundial, foi definido o conceito de Capital Humano, por um grupo de

estudos da Universidade de Chicago, coordenado por Theodore Schultz, destacando a educação como elemento importante dentro deste processo.

De acordo com Lalo Minto (2006, s/p),

a conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano.

A redescoberta da importância da educação incentivou o crescimento de pesquisas sobre a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Segundo Bowman (1966) esse florescimento de uma nova especialidade em economia, descrito como a revolução do investimento humano no pensamento econômico, está intimamente ligado a uma mudança da teoria econômica em direção à ênfase no homem criativo. A economia da informação, comunicação, transferência de conhecimento e *know-how* está crescendo em todas as frentes, incluindo o estudo de como as inovações acontecem e seus efeitos sobre todos os aspectos da vida econômica. Neste caso, de acordo com Schultz (1961), a educação não é apenas uma atividade de consumo, mas um investimento que leva à formação de capital humano, comparável ao capital físico.

Nesta concepção, a educação, incluindo treinamento técnico e educação geral, contribui para o crescimento econômico por meio da capacidade de aumentar a produtividade da população ou da força de trabalho em particular, o que leva a aumentar os ganhos dos indivíduos. O núcleo da teoria do capital humano reside na premissa de que a educação aumenta a produtividade da força de trabalho, levando ao aumento do crescimento econômico.

De acordo com Cunha (1980), o principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A educação deve estar a serviço do indivíduo, para desenvolver suas aptidões, talentos e vocações. A concepção liberal diz que é a partir dos talentos e vocações individuais (que a escola pode desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente.

Nesta perspectiva do pensamento liberal, mesmo reconhecendo a divisão por classes, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente perante a vida social. Desta forma, a ascensão ou descenso social do indivíduo estará condicionada à sua educação (nível de instrução) e não mais ao nascimento ou herança. O pensamento liberal defende que o crescimento do indivíduo em uma sociedade hierarquizada depende do seu mérito individual. Nesse sentido, a instituição educacional contribuiria significativamente para a justiça social. Por esse ângulo de visão, o sucesso ou insucesso de cada indivíduo dependeria exclusivamente de seu esforço individual.

Bourdieu (2007a), entretanto, no estudo da economia das trocas simbólicas, salienta que ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema educacional cumpre a função de legitimação da ordem social. Respectivamente, os mecanismos escolares e culturais de transmissão seriam apenas substitutos da transmissão hereditária de um capital econômico. Assim, os segmentos mais ricos em capital cultural são propensos a investir mais na educação de seus filhos, e manter-se no campo de poder dominante.

O sistema educacional, visto desta forma, não iguala as condições e diferenças dos indivíduos que nela chegam, mas tende a reforçar e reproduzir as diferenças ao utilizar como parâmetro de saber transmissível a cultura dominante, com todas as implicações sociais nela contidas. Por este motivo, Bourdieu e Passeron (1992) ressaltam o caráter reprodutivista da escola (em todos os níveis) ao perceber que sua ação contraria a neutralidade apresentada no currículo, nas avaliações, na ideologia do dom, servindo como instrumento da classe

dominante¹⁰. A aparência neutra e independente do sistema educacional exerce um poder invisível e estruturante, que é chamado pelos autores de poder simbólico. A respeito do poder simbólico, Bourdieu (1989, p. 7-8) assim se manifesta:

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Para o mesmo autor, o poder simbólico, é “uma forma transformadora, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, de outras formas de poder” (BOURDIEU, 1989, p. 15). Dessa forma, ele se torna capaz de produzir efeitos reais de forma invisível nas relações sociais, conforme destacado a seguir.

A mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 176).

Dando continuidade à apresentação das diferenças entre as concepções de sociedade e de educação, destacamos, com base em Cunha (1980), que o pensamento pedagógico, no âmbito da concepção liberal, sempre foi impregnado da ideia de reconstrução individual, no sentido de aperfeiçoamento moral, e passou a orientar-se para a reconstrução social a partir da ascensão da burguesia como classe, na Europa Ocidental. E nesse sentido, destaca-se o pensamento de John Dewey, denominado “pedagogia da escola nova”, que até reconhece a dificuldade de uma organização industrial da sociedade não reproduzir suas desigualdades no sistema escolar, mas aponta a utilização da educação como instrumento de equalização, através de métodos educativos apropriados que criem nas escolas uma projeção de sociedade mais igualitária. Ou seja, à medida em que a escola passasse a produzir pessoas diferentes, contribuiria para a mudança da sociedade.

¹⁰ Por exemplo, é importante considerar a atuação massificadora dos “dominantes-dominados”, que são as frações da pequena burguesia que ocupam posições no interior das instituições de ensino.

O pensamento de Dewey foi trazido por Anísio Teixeira para o Brasil. Esse pensamento foi importante para implantação do movimento da “Escola Nova”¹¹, influenciando as reformas educacionais, principalmente durante o período que Anísio trabalhou em cargos do Estado.

Saviani (1999) ressalta o significado político desse movimento de entusiasmo pela educação de massa que pensava a escola como instrumento de participação política. Segundo este autor, quando a burguesia interna acenava com a escola para todos, ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido, advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e correspondia também ao interesse do proletariado, porque para ele era importante participar do processo político, participar das decisões, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia.

Esse entusiasmo pela ampliação do acesso à educação esteve presente em manifestações populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade e nas decisões políticas voltadas para a educação. Estas manifestações populares aguçaram a crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes nesta época.

A partir da articulação da escola como um instrumento de participação política e democrática, o enfoque passou para o plano técnico-pedagógico, transferindo a preocupação da quantidade para a qualidade.

“Ora, então essa escola não está funcionando bem”, foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar a escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. (SAVIANI, 1999, p. 63)

O movimento de 1930 no Brasil, segundo Saviani (1999), correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais

¹¹ Movimento organizado por 26 intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles, que ganhou gradativamente força até se materializar em 1932, a partir do Manifesto da Escola Nova. Eles pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita, e que apenas um sistema estatal de ensino, pautado pela liberdade e por uma pedagogia laica e contemporânea, daria as bases para a superação das desigualdades sociais brasileiras.

adequada aos seus interesses. Isso aconteceu porque, a partir desse movimento, ser progressista passou a significar ser “escolanovista”. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores perderam a vez e a voz, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o movimento da Escola Nova.

Cunha (1980) examinou o papel atribuído à educação para a construção de uma sociedade aberta, pela doutrina liberal, no qual a educação é instrumento de correção das desigualdades produzidas pela ordem econômica. Neste caso, segundo o autor, há um pressuposto falso de que a educação não está ligada à ordem que produz as desigualdades, por este motivo pode vir a ser utilizada para produzir algo diferente daquilo que a economia espontaneamente produz. E, talvez, justamente por ser falso, desempenha um importante papel na legitimação da ordem econômica que produz as injustiças criticadas.

Ainda de acordo com Cunha (1980), muitos discursos da sociedade capitalista lamentam as consequências dessa ordem econômica, deixando intocados, entretanto, os mecanismos que as produzem. Paralelamente, imaginam uma educação que venha subverter essa ordem iníqua, deixando de dizer que essa mesma educação, principalmente pelos seus próprios mecanismos quotidianos, discrimina amplos setores sociais.

Saviani (1999) denominou como ingênua e idealista a crença de se modificar a sociedade através da educação nas concepções pedagógicas tradicionais e escolanovistas. A justificativa apresentada pelo autor é que, nessas perspectivas, a educação passa de elemento determinado pela estrutura social, para elemento determinante, reduzindo-se, desta forma, o elemento determinante à condição de determinado. A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido.

Destarte, o papel atribuído a educação no desenvolvimento se constitui num debate complexo. A concepção liberal e a teoria do Capital Humano propõem ao sistema escolar uma função transformadora do *status quo* social. Esta função é questionada, porque as aptidões vocacionais individuais não são características exclusivamente inatas, mas um conjunto que compõem, além das suas características pessoais: a sua educação familiar, as condições

materiais de alimentação (formação neurobiológica) e o aprendizado do estilo de vida da sua classe social.

Este conflito de perspectivas teóricas sobre a concepção do papel da educação e da função do sistema escolar como transformadores da sociedade de classes perdura até hoje e ainda não foi superado. Saviani (1999), ao detalhar as concepções pedagógicas dominantes nos sistemas escolares das democracias nacionais, enfatiza este conflito de disputa de hegemonia pela via da educação. Sua crítica ao escolanovismo não se refere ao caráter progressista deste modelo pedagógico, mas sim contra os limites da concepção liberal burguesa da escola pública. Tendo em vista que a proposta burguesa se utiliza da Escola Nova em torno dos seus interesses, subordinando os interesses das demais classes.

Neste contexto, ao longo do século XX, a influência das teorias crítico-reprodutivistas apontou o comprometimento da educação com o interesse das classes dominantes. Concomitantemente, disseminaram um clima de pessimismo para todos que pensavam se utilizar da educação para superação dos problemas de exclusão social. Entretanto, muitos estudos continuaram a busca por encontrar caminhos para a superação deste problema, inclusive no âmbito das teorias críticas, que buscavam compreender a escola como um instrumento capaz de contribuir com os interesses dos dominados.

Nesse sentido, Saviani (1999) propõe uma pedagogia revolucionária, para além dos métodos pedagógicos novos e tradicionais. Uma conceituação de educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Para isso, segundo o autor, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária.

Neste contexto de luta de classes, o sistema escolar representa um espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações. Ou seja, o sistema escolar é um “campo social” de acordo com a teoria proposta por Pierre Bourdieu (1989). Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. É o poder simbólico.

Os espaços sociais, constituídos por agentes, suas posições e estrutura de capital simbólico, são chamados de *campo* por Bourdieu, que é um local empírico de socialização, um

espaço social com estrutura própria e autônoma, princípios e uma lógica particular de funcionamento e estruturação. O campo é um espaço no qual se busca compreender o seu funcionamento, detectar alianças, conflitos, concorrência e cooperação. Nele se estabelece uma classificação dos signos, do que é adequado, do que pertence ou não a um código de valores. No caso deste estudo, o campo educacional e o subcampo do ensino superior na Baixada Fluminense-RJ representa um espaço social em que ocorrem lutas pela posse de capital simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações.

No campo da arte, por exemplo, a luta simbólica determina o que é erudito, ou o que pertence à indústria cultural. Determina também quais valores e quais rituais de consagração as constituem, e como elas são delineadas dentro de cada estrutura. No campo, local empírico de socialização, o *habitus*, constituído pelo poder simbólico, surge como um todo e consegue impor significações datando-as como legítimas. Os símbolos afirmam-se, assim, na noção de prática, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida.

Bourdieu afirma que é muito difícil democratizar a escola, porque ela tem a tendência de reproduzir no seu interior as desigualdades sociais. Mesmo para os filhos das classes menos privilegiadas da sociedade, que conseguem completar o curso médio ou técnico, essas limitações não são totalmente superadas. Isso acontece porque a noção de *habitus* está relacionada a uma qualidade estável dos agentes a qual permite que uma forma de execução repetida permaneça com ele e oriente suas ações, como por exemplo, na escolha das IES e cursos almejados pelo público-alvo da política pública de expansão do ensino superior.

Com base em suas análises e, apesar de reconhecer que Bourdieu não discutiu especificamente esta possibilidade, consideramos importante destacar que estes conceitos se fundam também na relação entre agente e estrutura, através de uma dialética que aponta a possibilidade de luta pela transformação social, contra uma tendência sistêmica de reprodução. Utilizando como exemplo a pesquisa em tela nesta tese, o interior das instituições de ensino superior pode constituir-se base fundamental para o questionamento e a transformação da sociedade quando, fazendo jus à autonomia, se utiliza do conhecimento do mundo social como um instrumento de libertação.

Ainda segundo o mesmo autor, os limites da autonomia escolar na produção de suas hierarquias coincidem diretamente com o poder de garantir fora do mercado escolar o valor econômico e simbólico dos títulos que concede. Neste sentido, o diploma é tanto mais indispensável quando aquele que o detém é originário de uma família desprovida de capital econômico e social. Este modo de reprodução [de títulos] “gera a sobreposição de detentores de direitos a posições de classe localizadas na burguesia, permitindo a estes, estratégias compensatórias individuais ou coletivas de reivindicação ou de subversão das hierarquias sociais” (MENDES; SEIXAS, 2003, p. 118).

O diploma de formação acadêmica, como um fator educacional (instrução), é reconhecidamente um elemento importante, dentre outros, na determinação dos rendimentos e de inserção no mundo do trabalho. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018), uma pessoa com o diploma de graduação no Brasil tem renda 2,5 vezes maior do que alguém com diploma de ensino médio.

Outro autor que possui contribuição relevante sobre esse tema é Althusser (1985). Sua teoria, resumidamente, concebe o Estado como um aparelho repressivo, que permite às classes dominantes assegurar a sua hegemonia sobre a classe operária, extorquindo desta última a mais-valia. O autor distingue duas funções no Estado: os Aparelhos Repressivos de Estado, que funciona massivamente pela violência (Exército, Polícia, Prisões, dentre outros) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), que funcionam massivamente pela ideologia (família, igreja, escolas, dentre outras). Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, definidas por instituições materiais. O AIE escolar, por exemplo, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.

Nesse sentido, mesmo considerando uma luta difícil e inglória para a classe trabalhadora, Althusser considera que “os AIE podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (ALTHUSSER, 1985, p. 49).

Gramsci (2001) discute vários aspectos ligados ao modo como a escola se articula com o desenvolvimento da sociedade. Defende a escola unitária (também chamada de humanística) de caráter público com sentido desinteressado, ou seja, voltada para a formação cultural e não

diretamente profissionalizante. O mesmo autor destaca criticamente o crescimento caótico de escolas especializadas (técnica), fruto do desenvolvimento da base industrial, que se desenvolveu ao lado da escola clássica, pondo em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, humanística, em conflito, inclusive, com a divisão fundamental da escola em clássica (destinada às classes dominantes e aos intelectuais) e profissional (destinada às classes instrumentais).

Diante disso, nos estudos sobre os princípios educativos, Gramsci (2001) destaca o desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar nas sociedades que emergiram do mundo medieval, indicando a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada *alta cultura*, em todos os campos da ciência e da técnica.

Ainda segundo Gramsci (2001), todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais, pois estas funções se dão no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual, em conexão, sobretudo, com as classes sociais.

Gramsci distingue os tipos de intelectuais, considerando o seu lugar e a função que exerce na estrutura social e em determinado processo histórico.

Para ele [Gramsci], o intelectual orgânico é elaborado pela classe no seu desenvolvimento e pode tanto ser burguês quanto proletário. [...]. Intelectual tradicional é, por exemplo, o professor universitário, vinculado a um aparelho de hegemonia que não é ligado necessariamente a uma classe social. A Universidade é uma instituição que vem antes do capitalismo e continuará depois dele. Os intelectuais ligados a organizações desse tipo – que não são classistas stricto sensu, como a igreja, a Universidade, etc. – são intelectuais tradicionais no sentido gramsciano. (COUTINHO, 1990, p. 37)

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’. Através destas funções organizativas

e conectivas, os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. Neste sentido, o Estado Ampliado de Gramsci, “resultante da interação entre sociedade civil e sociedade política, guardaria outra dimensão para além da força, a política, cuja base, por sua vez, assenta-se na cultura ¹²”. (MENDONÇA, 2006, p. 211)

Na definição de Gramsci (1988a, p. 87), Estado é “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados”. Em sua versão ampliada de Estado, representou-o como “sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 1988b, p. 149).

Sob esta ótica, Mendonça (2006) destaca que sendo a política e o Estado inseparáveis da cultura, é indispensável que o grupo organizado junto a este ou aquele aparelho privado de hegemonia, que disputam entre si a imposição de um projeto hegemônico, pressione para inscrever seus representantes junto à sociedade política ou ao Estado restrito.

Neste aspecto, os estudos de Gramsci (2001) sobre os intelectuais podem esclarecer o embate hegemônico existente nesta proposta de expansão do ensino superior. Essa possibilidade permite reconhecer o campo escolar como um local de disputa pela hegemonia. Nesse sentido, o conceito dos intelectuais torna-se importante, pois se vinculam desde a economia até outros aspectos da vida social e estatal; e a Universidade é o *locus* privilegiado de debate científico, político e cultural.

Neste caso,

é importante conceptualizar os estudos das transformações sociais como um campo de investigação que poderá e deverá levar à formulação de receitas positivas para a ação social e política, de modo a auxiliar as comunidades a melhorar os seus meios de subsistência e a lidar com as consequências das transformações globais. Os investigadores deste campo devem procurar influenciar as estratégias de instituições poderosas como os governos, as empresas transnacionais e as organizações internacionais. (CASTLES, 2002, p. 130).

¹² Cultura, para Gramsci, não é a erudição de sábios, mas o conjunto de visões de mundo - valores, crenças, projetos e autopercepções de seu lugar na sociedade – desenvolvidas por cada grupo social ou fração de classe (MENDONÇA, 2006, p. 211).

Muitas instituições de ensino superior no Brasil (públicas e privadas) ainda possuem independência para promoverem ambientes acadêmicos que permitem produção de conhecimento autônoma, sem a submissão imposta em alguns projetos de ensino superior que propagam e ensinam organicamente a ideologia dominante. Este fato, porém, não exclui o embate de concepções de hegemonia no interior de cada instituição.

No Brasil, o ensino básico, como universal, gratuito e obrigatório, passou a contemplar, mesmo que tardiamente, ampla maioria da população. Mas no âmbito do ensino superior, nível de ensino delimitado nesta tese, percebemos que os exames vestibulares de acesso a graduação historicamente se constituíram em barreiras, principalmente para as classes populares. Nesse sentido, metaforicamente, podemos comparar esse sistema a um funil, que seleciona uma pequena parte da população para alcançar uma melhor formação acadêmica. Esse sistema pode ser visualizado na Figura 2 a seguir.

FIGURA 2 – Estrutura dos Níveis de Ensino no Brasil



FONTE: Elaborado pelo autor.

A metáfora do funil representa bem este processo. O ensino básico (Fundamental e Médio) engloba a parte mais larga do funil, pela obrigatoriedade e gratuidade do sistema de ensino; apesar do Brasil ainda não possuir 100% da população de 4 a 17 anos matriculada. No caso do ensino superior, a partir do acesso a graduação, a restrição é mais intensa e a obrigação do Estado torna-se subjetiva, pois o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, [é] segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208).

Na Constituição Federal (CF) está explícita a concepção liberal para o ensino, especificamente o ensino superior na frase “segundo a capacidade de cada um”, citada anteriormente. Transfere-se, desta forma, para o indivíduo a responsabilidade por sua formação acima do mínimo obrigatório. Esse sistema torna o ensino superior, portanto, um mecanismo de distinção social.

No Brasil, resguardadas as exceções, as IES públicas e gratuitas, com maior prestígio, atraem as camadas da população com maior capital cultural e econômico; em contrapartida, as vagas das IES privadas e pagas, com menor prestígio, ficam destinadas as classes médias e populares. Com a política de expansão do acesso ao ensino de graduação nos últimos anos e o advento das ações afirmativas, essa realidade vem se modificando, com maior acesso, de forma geral, das classes populares às IES públicas.

Neste caso, é preciso considerar, na ampliação do acesso aos cursos de graduação para as classes populares, as especificidades dos cursos que são objeto das políticas de favorecimento de acesso. Trata-se de uma questão ímpar no entendimento deste processo, dada a hierarquia de cursos e instituições no âmbito social. Por isso os conceitos de poder simbólico, *habitus* e campo (Bourdieu) e de intelectual orgânico (Gramsci) são referências para este estudo.

De acordo com os conceitos abordados nesse item, o acesso ao ensino superior brasileiro representou (e ainda representa) um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, como um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. Porém, não podemos desconsiderar as IES como um campo social onde existe um embate de hegemonias, através da valorização de conteúdos que apontem para uma pedagogia revolucionária.

Pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço

para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 1999, p. 67).

Nas últimas décadas, a expansão e interiorização do ensino superior e a adoção do sistema de reservas de vagas (cotas) e financiamentos públicos (FIES/PROUNI) insere estas instituições no propósito de ampliação de oportunidades de formação para as classes menos favorecidas.

Porém, é necessário um estudo detalhado deste complexo processo expansionista ocorrido no início do século XXI, de forma a perceber como se dá o acesso às IES. Mesmo com ampliação do acesso ao ensino superior ao proletariado, o sistema continua a realizar a reprodução das iniquidades sociais inatas ao sistema capitalista.

Neste caso, retomando a metáfora, houve um alargamento da parte mais restrita do funil. O objetivo era ampliar de menos de 12% de população matriculada no ensino superior em 2001, para atingir a meta do PNE 2001-2010, de “pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001, online). Esta meta foi uma referência importante que incentivou as políticas públicas elaboradas a partir desse ano. Como consequência, as metas estipuladas pretendiam reduzir a defasagem em comparação com outros países da América Latina, como, por exemplo, Chile (20,6%), Bolívia (20,6%) e Venezuela (26%).

A meta de ampliação de matrículas para a faixa etária de 18 a 24 anos ficou longe de ser cumprida. A taxa de matrícula ficou em torno de 17% em 2011 (RISTOFF, 2013) e 25,2% em 2018 (IBGE, 2019). Mesmo não atingindo a meta do PNE, este crescimento demonstra uma efetiva expansão do número de matrículas.

Com o objetivo de promoção do desenvolvimento da sociedade brasileira, a expansão do ensino superior foi fundamentada no ideário de colocar o país à altura das exigências e desafios do Século XXI, pois,

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. (BRASIL, 2001, online)

A educação (na concepção de formação e instrução, tratada ao longo deste subcapítulo), portanto, não é a única responsável pelo desenvolvimento e nem pode ser desassociada do âmbito social de luta de classes e embate de hegemonia. Nenhum sistema educacional é neutro. Entretanto, a formação acadêmica continua tendo uma função importante nos estudos sobre desenvolvimento, pois “o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda a reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 2007, p. 19). Por isso os indicadores educacionais estão presentes nos índices mais modernos que medem desenvolvimento econômico e classes sociais.

O entendimento do papel da educação e do conhecimento no processo de desenvolvimento econômico foi um dos motivos para a elaboração de políticas públicas de expansão do ensino no Brasil. Os conceitos liberais que relacionam educação e desenvolvimento influenciaram estadistas e teóricos brasileiros do início do século XX, como, por exemplo, no ato de elaboração do plano de reforma da instrução pública, de Rui Barbosa, segundo o qual “todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras” (BARBOSA, 1947, p. 143).

As diversas políticas públicas que marcaram a expansão do ensino foram fruto de um contexto histórico e político ocorrido no Século XX. Nesse contexto, veremos no próximo subcapítulo como se compreende a relação entre desenvolvimento e educação nas políticas educacionais de ensino superior ao longo do século passado. Este estudo pretende contribuir, com isso, para enriquecer o debate sobre o tema e avaliar de forma consistente o processo político que compõe a ampliação do acesso ocasionada pela expansão do ensino superior, no âmbito dos cursos de graduação.

1.2 – O Ensino Superior Brasileiro como política pública no século XX: entre o econômico e o social.

O debate teórico apresentado no subcapítulo anterior exerceu forte influência no Brasil ao longo da primeira metade do século XX, tanto na educação superior, tema desta pesquisa,

quanto na educação profissional, que era na época, prioritariamente, de nível médio. Porém, como ao longo do tempo a maior parte dessas escolas passou a ser de educação superior, a educação profissional e sua evolução também passou a ocupar um lugar de destaque na presente pesquisa. De acordo com Otranto e Paiva (2016), a maior influência destes debates, no campo da educação profissional, se deu, no início do século passado, com base na economia agrícola.

De acordo com Otranto (2010), foi a economia agrícola que direcionou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, datado de 1906, na elaboração do Decreto nº. 7.566/1909, que criou 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, que deu origem à Rede Federal de Educação Profissional. No ano seguinte, o Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto nº 8.319 de 20 de outubro de 1910, criando a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) e traçando regras para todo o ensino agrícola brasileiro. A ESAMV foi a primeira Escola Superior Federal Agrícola do Brasil. Esta Escola, na segunda metade do século XX, se transformou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, um dos elementos de análise da presente pesquisa.

A influência da economia agrícola continuou com o Decreto nº. 12.893/1918 (BRASIL, 1918), do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que, a partir das Escolas de Aprendizizes e Artífices, criou os Patronatos Agrícolas, organizados em postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos, sob a responsabilidade do órgão federal. Os objetivos principais das escolas eram: proporcionar a instrução primária e cívica e introduzir noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária aos menores desafortunados.

Em seguida, a agricultura deu lugar à indústria. O sistema escolar se tornou mais relevante em função da democratização e massificação do ensino ocorridas ao longo do século XX. “A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território econômico e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

O capitalismo sempre buscou se consolidar a partir de novas teorias para administrar os recursos e a produtividade. No início do século XX contávamos, em especial, com duas

correntes teóricas: a teoria liberalista e teoria marxista. Marx defendia a participação do Estado na regulação da economia, enquanto os liberais defendiam a regulação pelo mercado (autorregulação) e o afastamento do Estado. Porém, a crise econômica de 1929, também conhecida como a Grande Depressão, colocou em xeque a teoria liberal predominante na época, devido às altas taxas de desemprego e a queda drástica do Produto Interno Bruto (PIB) no mundo.

A tensão mundial abriu espaço para a chamada economia keynesiana, proposta pelo economista inglês John Maynard Keynes, que defendia o Estado como agente indispensável da economia, contrariando as diretrizes do liberalismo. Nesse sentido, se contrapunha à ideia de livre mercado defendida pelos liberais, sem, no entanto, afirmar que o Estado deveria controlar totalmente a economia, mas somente conceder benefícios sociais para a população, de forma a garantir-lhe um padrão de vida socialmente aceitável. Suas ideias deram origem ao chamado “Estado de bem-estar social”¹³.

Segundo Baran (1977), a então nova economia keynesiana, inspirada no problema imediato do combate à depressão e ao desemprego, avançou até os limites das teorias econômicas burguesas, ao integrar no estudo do processo econômico a estrutura da sociedade, relações de classe, distribuição de renda, o papel do Estado, dentre outros fatores, apesar das críticas pelos defensores do capitalismo monopolista, de grande influência durante o século XX.

Ao longo deste período os Estados Nacionais passaram a ser imprescindíveis no estabelecimento de critérios de interesse geral disciplinadores do conjunto das atividades econômicas e a sua ação (ou falta de ação) no plano social relaciona-se com desempenho econômico. Contudo, de acordo com Furtado (1974), como tanto a estabilidade e a expansão dessas economias dependem, fundamentalmente, das transações internacionais e estas estavam sob controle das grandes empresas, as relações destas com os Estados Nacionais tenderam a ser relações de poder.

¹³ Conceção que abrange as áreas social, política e econômica e enxerga o Estado como a instituição que tem por obrigação organizar a economia de uma nação e prover aos cidadãos o acesso aos serviços básicos, como educação, saúde e segurança.

Segundo Buci-Glucksmann (1980), os Estados e sua constituição são alvo de estudos de Georges Sorel, Benedetto Croce, Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto, que, guardadas suas variações, de uma forma geral, apontavam o Estado composto e dirigido por uma classe elitista e intelectual. Antônio Gramsci (2001), contrariamente, indica que os intelectuais não são uma classe independente, mas que cada classe tem seus intelectuais.

Este questionamento de Gramsci encontra respaldo num aspecto do liberalismo que no decorrer do século XX, ao perceber que o desenvolvimento do movimento operário representaria perigo para a hegemonia parlamentar burguesa, proclamou abertamente que não cabia confiar nas massas, provocando um desaparecimento progressivo dos aspectos mais democráticos do liberalismo burguês e o desenvolvimento de um liberalismo moderado, conservador, defensor de um ‘Estado Forte’ que pudesse garantir a consolidação e defesa do poder por uma classe política.

Nas décadas de 1920 e 1930, este contexto geopolítico em concomitância com a dinâmica econômica industrial trouxeram novas demandas à sociedade, dentre elas, a criação de escolas profissionalizantes, considerando o universo produtivo campo-cidade. O novo foco da educação profissional demandou mudanças legais para uma nova formatação da prática que abarcasse um número maior de estudantes, conforme apontam Otranto e Paiva (2016). A necessidade de mão-de-obra especializada para a indústria acrescentou um número significativo de alunos à educação profissional, influenciando diversas políticas públicas educacionais no Brasil. Com a promoção de uma escola pública universal, laica e gratuita pelo Manifesto da Escola Nova, a massificação do sistema de ensino trouxe grandes desafios para a almejada inclusão popular com qualidade de ensino. O ensino médio oferecia duas possibilidades de curso: o secundário e o profissional ou técnico (comercial, normal, industrial e agrícola). O secundário dedicava-se a formação geral, voltada para a continuação dos estudos que se dava no ensino superior, e o ensino profissional/técnico para uma formação voltada para o trabalho, com característica de terminalidade, conforme já apontado nesta tese.

De acordo com Barros (2007), observando a evolução das matrículas no ensino médio após a Revolução de 1930, percebe-se que o ramo secundário sempre manteve maior fatia de matrículas que o ensino profissionalizante. A terminalidade presente na educação profissional,

que dificultava o prosseguimento de estudos, destinava-a socialmente às camadas mais pobres da população, até porque os cursos secundários eram caros, uma vez que eram majoritariamente oferecidos por instituições privadas.

O sistema educacional no Brasil se reestruturava, portanto, de forma a restringir e limitar o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. O ensino profissional se desenvolve neste contexto. Gramsci (1976) já apontava para possibilidade de desumanização a partir da educação profissional que exclui o desenvolvimento humano, quando alerta que, “Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual” (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Segundo Cunha (1983), esta proposição no sentido de a educação escolar ser instrumento de estamentalização das situações de classe não é, entretanto, um caso isolado. Este propósito da política educacional do Estado pode ser percebido disfarçadamente através das normas legais que solidificaram um sistema de ensino dual, instituído no Estado Novo (1937-1945).

Por isso, salvo as exceções, neste período houve uma tendência de as instituições particulares de ensino básico passarem a atender as camadas abastadas da sociedade e, as instituições públicas, as camadas populares. Até mesmo a criação, nas décadas de 1940 e 1950, de várias Escolas Industriais e Técnicas que, em 1959 foram reconhecidas como Escolas Técnicas Federais, não conseguiu suprir uma demanda crescente da classe média para acesso ao ensino superior. Com isso, era cada vez maior o número de alunos que procurava as escolas de ensino médio técnico para terem acesso ao ensino superior.

Neste contexto, o Brasil de dimensões continentais e de grandes desigualdades sociais lidava com o desafio de gerir um sistema educacional de grandes dimensões. Precisava oferecer ensino público gratuito para a população e enfrentava maior pressão para acesso às poucas vagas do ensino superior, tradicionalmente destinado às elites econômicas, agora disputados por outra parcela da população. Este desafio se dava pela falta de recursos financeiros, para ficar em apenas um motivo, dada a condição de subdesenvolvimento econômico do Estado brasileiro.

No contexto mundial pós Segunda Grande Guerra (1939 a 1945), de Guerra Fria, diante de um quadro em rápida transformação em decorrência da descolonização de muitos países, houve uma maior pressão dos países periféricos por maior participação nas políticas de “bem-estar social”. A dependência e a condição de subdesenvolvimento, para o Brasil e muitos países, nesta época, implicava socialmente uma situação de dominação e limitava a ação dos Estados, principalmente nos investimentos públicos, pois a dinâmica de produção e consumo de uma economia ocorrem em função dos interesses das economias desenvolvidas.

Com isso, acentuou-se a função cumprida pela América Latina no desenvolvimento do capitalismo, de acordo com Marini e Sader (1974), pois a capacidade para criar uma oferta mundial de alimentos, por exemplo, com menor valor agregado, apareceu como condição necessária de sua inserção na economia internacional capitalista.

No Brasil, no início dos anos de 1960, os movimentos populares lutavam por mais acesso à universidade, principalmente os jovens das camadas médias em ascensão, concomitante ao crescimento da oferta de educação básica. Nesse cenário, de acordo com Saviani (1999), houve uma crescente mobilização pela reforma universitária sob a liderança da União Nacional dos Estudantes (UNE), inserida sob a égide da ideologia nacionalista/desenvolvimentista no âmbito das chamadas reformas de base. Com isso, a questão da universidade assumiu uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo de João Goulart, com a consequente instalação do regime militar em 1964.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961¹⁴ (BRASIL, 1961), que ratificou a equivalência, algumas “leis de equivalência”¹⁵ garantiam a possibilidade de inscrição em qualquer vestibular para ingresso no ensino superior, permitindo aos secundaristas de cursos técnicos o acesso ao ensino superior na mesma área, numa tentativa de atender parcialmente aos princípios liberais de oportunidade e meritocracia. Deste modo, gradativamente houve aberturas de possibilidades de acesso ao ensino superior.

¹⁴ Lei 4.024/1961

¹⁵ Lei 1.076/1950; Lei 1.821/1953 e Decreto 34.330/1953

A partir da LDB de 1961 se intensificou a expansão do ensino médio público. Porém, se aumentava as oportunidades de escolarização neste nível de ensino, pela criação de novas escolas e pela ampliação das vagas existentes, elas não tinham todas os mesmos currículos (embora tivessem disciplinas comuns), dificultando as condições de êxito na prova de acesso do vestibular, reduzindo ainda mais o “gargalo do funil”.

Por isso, mesmo que os certificados de conclusão da escola média profissional permitissem inscrição nos concursos vestibulares de quaisquer cursos superiores, como veio a acontecer depois de 1961, as chances de aprovação estavam desigualmente distribuídas. Estas chances eram menores para os egressos das escolas com ensino profissionalizante do que para os das escolas secundárias, onde o currículo estava todo voltado para a continuação dos estudos.

A abordagem sócio-histórica do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro nos remete a movimentos cíclicos de reconfiguração de hegemonia política na qual a formação educacional passa a ter papel preponderante. Isso aconteceu, por exemplo, a partir do golpe empresarial-militar de 1964, que instalou no Brasil uma ditadura de mais de 20 anos.

Segundo Cunha (1983), a partir de 1964 intensificou-se o processo econômico de concentração de propriedade, capital, renda e mercado, devido a política econômica adotada a partir daí. Com isso, a classe média brasileira, geralmente formada por donos de pequenas empresas, profissionais liberais e produtores de artesanatos, começou a ter problemas com seus rendimentos e passou a pressionar por maior acesso ao ensino superior. No curto prazo, a abertura de vagas de graduação sem aumento de investimentos gerou problemas de precarização das instituições existentes, deixando a situação do ensino extremamente difícil.

Ainda segundo Cunha (1983), a recusa por ampliação do investimento em ensino superior por parte do Estado brasileiro, contrário ao discurso dissimulador dominante de que a ampliação do ensino geraria desenvolvimento, passa por dois problemas: a) falta de recursos financeiros do Estado e conseqüente comprometimento com outras funções estatais, inclusive na concentração de capital e; b) aumento do contingente de profissionais formados procurando emprego, prejudicando a instalação e ampliação das indústrias privadas no mercado brasileiro e sua elevação da taxa de lucro. Com isso, entende-se a função do Estado como agência de concentração de capital na nova fase de desenvolvimento da economia brasileira.

Durante essa ditadura, várias reformas educacionais foram colocadas em prática, com destaque para a Reforma Universitária de 1968 – Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 – Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). As duas leis citadas anteriormente foram elaboradas no contexto dos Acordos MEC-USAID¹⁶ e visavam garantir a hegemonia do novo bloco que assumiu o poder em 1964.

De acordo com Cunha (1983), as reformas permitiram uma recomposição dos mecanismos de discriminação social através da formação acadêmica, ocasionada por mudanças, tais como: a diferenciação dos currículos/chances de sucesso no ensino médio, a fragmentação do grau acadêmico de graduação e a institucionalização do ensino de pós-graduação. O deslocamento da demanda de ensino superior para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais de nível médio foi a função atribuída ao novo ensino médio, agora chamado de 2º grau, obrigatoriamente profissionalizante. Mas as escolas privadas, que atendem aos setores de mais alta renda das camadas médias (e das classes dominantes), quando ofereciam formação profissional em nível médio, disfarçavam seus propósitos propedêuticos através de currículos falsamente profissionais e alinhados com cursos semelhantes em nível superior, facilitando, com isso, a passagem pelo vestibular.

Neste período, a consolidação do ensino profissionalizante realizado com as reformas educacionais visava o deslocamento de parcela dos aspirantes ao ensino superior para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais de nível médio. No ensino superior, a fragmentação do grau acadêmico de graduação foi um elemento importante de diferenciação. Ou seja, os cursos de curta duração, como os pioneiros engenharia de operação e licenciaturas curtas, tinham como objetivo o atendimento ao excedente de vagas e, concomitantemente, reduzir os custos de formação profissional.

Se havia a constatação de que nosso sistema educacional, mais especificamente de nível superior, estava desvinculado da realidade nacional, não sendo capaz de formar os jovens para enfrentar o processo de desenvolvimento urbano e industrial que ocorria, as políticas de

¹⁶ Acordos assinados entre os governos do Brasil e dos EUA, com a finalidade de promover, direta ou indiretamente, a cooperação cultural entre os dois países.

enfrentamento destes problemas geraram conflitos e divergências. Para teóricos como Florestan Fernandes (1975), a Universidade deveria estar baseada na ciência e na tecnologia científica, educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo. No entanto, esses princípios não foram considerados na reforma do ensino superior de 1968. De acordo com Brandão (2007), consolidada em dispositivos legais até a Reforma Universitária de 1968¹⁷, a política do Regime Militar ganhou força com a ideia de acelerar o desenvolvimento para fazer o país avançar e, nesse sentido, a base econômica e política para este caminho foi dada pelo grande capital nacional, pelas estatais e pelas empresas multinacionais.

Desta forma, percebe-se claramente que o objetivo desta nova política de educação no nível superior – política iniciada antes do golpe militar de 1964, mas reafirmada a partir daí – era formar profissionais que não precisavam pensar, nem crítica nem cientificamente, deveriam apenas reproduzir, operar e manter a tecnologia e os processos industriais que o país importava, principalmente, dos Estados Unidos da América. Além disto, ressalta-se, que nossos dirigentes já buscavam referências para este tipo de formação superior nas experiências de outros países. (BRANDÃO, 2007, p. 5)

Após a experiência de formação flexibilizada do curso de engenharia de operação, por meio do Parecer 60/1963, que aprova e, dois anos depois, pelo Parecer 25/1965, que fixa de forma definitiva a nova modalidade de curso de engenharia, entrou no cenário educacional uma formação profissional tecnológica, de nível superior, em cursos com duração de 3 anos. Foi somente a partir de 1972 que se observou no MEC outra iniciativa de incentivo a cursos superiores de curta duração para todas as áreas.

Adotada oficialmente em nível nacional pelas autoridades educacionais, tal política constituiu-se em importante inspiração de novas políticas educacionais para a educação profissional em nível superior. A literatura a respeito considera que a partir de então ocorreu o verdadeiro impulso para os cursos superiores de curta duração no nível nacional. Vistos inicialmente como pós-médios, esses cursos consolidaram-se ao longo do tempo como superiores de tecnologia.

¹⁷ Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.

A dualidade público/privada na composição das instituições de formação acadêmica foi acentuada e de influência direta na qualidade da formação. Deste modo, as condições econômicas passaram a serem ainda mais importantes para uma formação escolar de qualidade, em consonância com ideais liberais. Este direcionamento das políticas educacionais estava alinhado com as políticas econômicas da ditadura militar e com o interesse dos Estados Unidos em afastar a influência soviética, em plena Guerra Fria.

Os Acordos MEC-USAID foram pensados estrategicamente a partir do crescente sentimento antiamericano nos países periféricos, entre eles o Brasil. Foi apreendido pelos americanos como uma ameaça à supremacia dos Estados Unidos, colocando em risco os objetivos estratégicos do *establishment* econômico e político. Com o fracasso das insurgências militares, exemplificado com a Guerra do Vietnã, a política externa americana foi reorientada a interferir na política interna dos países em desenvolvimento, através de ações indiretas, mediada por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o FMI.

De acordo com Leher (1999), de fato, em 1968, o novo presidente do Banco Mundial, Robert McNamara, até então o secretário de Defesa dos Estados Unidos (1961-1968) e, como tal, um dos mentores da intervenção no Vietnã, promoveu mudanças na orientação da instituição, e a educação foi cada vez mais bem situada na escala de prioridades do Banco. O novo projeto de dominação através de programas educacionais tinha por objetivo, no âmbito das Universidades, o combate ao risco da proliferação da doutrina marxista no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina. Toda esta engenharia social para evitar a influência socialista na região foi realizada por meio de instituições privadas (Fundação Ford, Rockefeller, Olin, etc) e por intercâmbio de Universidades dos Estados Unidos.

Desta forma, ainda segundo Leher (1999), o Banco Mundial e demais organismos multilaterais pautaram a assistência aos países em desenvolvimento que genuinamente necessitavam e requeriam a sua ajuda e, como uma pré-condição essencial, que estivessem dispostos a ajudar a si mesmos. Com isso, esses organismos multilaterais transformaram-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, passaram a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos e obtiveram a capacidade de definir a direção das políticas dos países periféricos.

McNamara reafirmou, em 1972, o propósito de “resguardar a estabilidade do mundo ocidental”. Nesta perspectiva, durante o seu mandato (1968-1981), McNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. O Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado Terceiro Mundo. (LEHER, 1999, p. 22)

A influência dos organismos multilaterais contribuiu para impedir que muitos países periféricos passassem para a esfera de influência soviética. A concentração de poder político e financeiro existente no mundo contemporâneo partiu de uma política deliberada de retomada da hegemonia mundial, a partir da década de 1970, quando a potência norte-americana parecia entrar em decadência.

As crises que instabilizaram a economia mundial na década de 1970, que esgotaram a estratégia centrada na conexão segurança-pobreza, de acordo com Tavares e Melin (2019), foram seguidas de dois movimentos de reafirmação da hegemonia americana no plano geoeconômico (diplomacia do dólar) e no plano geopolítico (diplomacia das armas), que modificaram profundamente o funcionamento e a hierarquia das relações internacionais a partir do começo da década de 1980.

O plano geoeconômico procurava explicitar a natureza das políticas de globalização. Era implementado de forma sistemática mediante o apoio e a pressão da potência hegemônica em prol da crescente liberalização dos movimentos de capital. Este movimento de globalização financeira beneficiou sobretudo os Estados Unidos, que se consolidaram como o maior receptor de capitais do mundo. Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais *commodities*.

Dada a condição de subdesenvolvimento e dependência no Brasil e na América Latina, ratificada em vários estudos publicados no século XX, foi possível perceber as alianças entre grandes empresas com os governos respectivos para obter vantagens internas e externas. Foram essas alianças que garantiram por 21 anos a ditadura empresarial-militar no Brasil. De acordo com Furtado (1974), se por um lado o processo de integração tende a reforçar as grandes

empresas, por outro, a necessidade de assegurar estabilidade no nível interno de cada subsistema nacional requer crescente eficiência e sofisticação na ação dos Estados Nacionais.

Esta relação de dependência foi tema dos estudos de Cardoso e Faletto (1970), que entenderam as vinculações econômicas e político-sociais como fundamentais no processo de análise de desenvolvimento no âmbito nacional. A dependência encontra, assim, não só a expressão interna, mas também seu verdadeiro caráter como modo determinado de relações estruturais, num tipo de relação de domínio entre as classes e sua vinculação econômica com o exterior.

Em suas análises sobre o processo de desenvolvimento brasileiro, em muitas explicações sobre um momento de forte crise no Brasil, Tavares (2019b) retrata uma retomada de crescimento econômico no início da Ditadura Militar, através das reformas financeiras da gestão Bulhões-Campos¹⁸, que permitiram o fortalecimento das empresas internacionais e com financiamento estatal, mas com predomínio do endividamento externo.

O relativo período de crescimento econômico no Brasil da década de 1970 não se reveste, entretanto, em distribuição de renda nem em investimento no setor educacional: a exclusão social marca o milagre econômico brasileiro. Neste caso, de acordo com Cunha (1980), neste período ocorreu redução de verbas para a educação e uma política de incentivos fiscais aos empresários da educação privada para abrirem cursos de baixo investimento tendo como referência a propalada necessidade de formação dos quadros técnicos que estariam em alta no mercado de trabalho para atender à nova dinâmica da economia.

Foi neste período que surgiram diversas IES privadas no território brasileiro, principalmente nos centros urbanos. Muitas das instituições objeto desta pesquisa, localizadas na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, surgiram durante este período histórico, como a Fundação Educacional Rosemar Pimentel (FERP), mantenedora do Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB), criada em 1967. A UGB foi uma das primeiras instituições de ensino

¹⁸ Na presidência de Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), o primeiro do período da Ditadura Militar, a economia ficou sob o comando da dupla de economistas liberais chamada de **Campos-Bulhões** (Roberto Campos, Ministro do Planejamento e Otávio Gouveia de Bulhões, Ministro da Fazenda), os quais haviam exercido cargos de expressão nas gestões anteriores, em estais federais ou no Ministério da Fazenda.

superior da região sul fluminense do estado do Rio de Janeiro. Também pioneira, foi a Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC), mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC), criada em 1968.

Outras instituições foram criadas neste período, como: a Universidade Iguazu (UNIG); a Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) e a Universidade Estácio de Sá (UNESA); todas fundadas em 1970. A Associação Brasileira de Ensino Universitário (ABEU), que já oferecia cursos técnicos, passou a ofertar cursos de ensino superior em 1972. A Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense foi inaugurada em 1985 e a Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL) teve seus primeiros cursos de graduação em 1986.

Neste caso, Goldemberg (2018), ao refletir sobre a relação ciência, tecnologia e desenvolvimento, diz que ciência e tecnologia são fundamentais em países com grande dimensão territorial como o Brasil, que não conseguem importar tudo o que precisam. Por exemplo, há quase cem anos, equipamentos elétricos (transformadores, isolantes, cabos) utilizados no (IEE) Instituto de Energia e Ambiente da USP (antigo Instituto de Eletrotécnica) eram quase todos importados e testados nas próprias fábricas na Europa. Com a produção desses equipamentos no Brasil, a partir de produtos naturais que não eram os mesmos da Europa, testes tinham que ser feitos no país. Por essa razão, na ocasião, foi instalado no IEE um gerador de um milhão de volts de modo a exercer esse papel e onde se estabeleceram grupos de pesquisa científica e tecnológica de alto nível na área de eletricidade.

Esse exemplo demonstra que para garantir o desenvolvimento do país sempre foi necessário ter pessoas competentes, com boa formação profissional, conhecedoras das tecnologias desenvolvidas no exterior para aplicabilidade no Brasil ou, como acontece muitas vezes, sendo necessário desenvolvê-las aqui mesmo, como ocorreu mais recentemente com a produção de etanol da cana-de-açúcar.

De acordo com Stiglitz (2011), com o mundo imergindo numa sociedade do conhecimento, os estudos sobre desenvolvimento econômico e as políticas públicas não podem desconsiderar os aspectos mais amplos da transformação social. As composições sociais que inibem efetivamente o desenvolvimento humano de grandes partes da população em muitas partes do mundo, como raça e castas, por exemplo, são partes centrais dos estudos de

desenvolvimento. E, neste caso, entendemos que na raiz do sucesso está o sistema educacional e em como ele inculca atitudes em relação às mudanças e habilidades de aprendizado, sem desconsiderar outras políticas, como: sistemas legais, esquemas de microcrédito e implantação de políticas afirmativas, para integrar todas as pessoas, sem distinção de raça, de gênero, de credo e de deficiências.

A falta de investimento em educação, ciência e tecnologia e o incentivo à formação técnica, predominantemente privada, atendeu apenas a interesses da burguesia nacional e “não permitiu conduzir o país a condição de potência intermediária na ordem mundial, nem a geração de um núcleo endógeno de ciência e tecnologia capaz de imprimir ao Brasil o seu destino manifesto da modernidade desejada através do progresso” (TAVARES, 2019a, p. 279).

Esse padrão de crescimento desequilibrado tende a se esgotar, visto que os problemas centrais não foram enfrentados, ou seja, não foram consideradas as necessidades de mudanças acentuadas, a longo prazo, na estrutura do gasto público e privado e na alocação setorial e social de recursos. De acordo com Cardoso e Faletto (1970) quando se aceita a perspectiva de que os influxos de mercado, por si mesmos, não são suficientes para explicar a mudança nem para garantir sua continuidade ou sua direção, a atuação das forças, grupos ou instituições sociais passa a ser decisiva para a análise do desenvolvimento.

No estudo do desenvolvimento econômico, há de se considerar que ele perpassa outras ciências, inclusive no campo da sociologia e antropologia, com estudos sobre o comportamento social, como, por exemplo, a economia institucional¹⁹, cujas preferências, juntamente com as expectativas sobre o futuro, hábitos e motivação, não apenas determinam a natureza das instituições, mas também dizem que estas são limitadas e moldadas por elas. Se as pessoas vivem e trabalham regularmente em instituições, elas moldam suas visões do mundo.

Entretanto, retomando a relação econômico/educacional dos projetos de desenvolvimento brasileiros já na segunda metade do século XX, na abordagem das

¹⁹ A **economia institucional** ou institucionalismo é uma corrente do pensamento econômico que surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, impulsionada principalmente pelos escritos de Thorstein Veblen, John Rogers Commons e Wesley Clair Mitchell.

transformações sociais dentro do contexto econômico, Martins (2015) ressalta que o advento do neoliberalismo, como ideário econômico global, redimensionou as relações de dependência entre os países centrais e periféricos, desestruturou a política de substituição de importações e renovou formas de vinculação da região [América Latina] à economia mundial.

Com o neoliberalismo e a retomada dos valores da teoria neoclássica do desenvolvimento, muitas vezes questionada pelo seu individualismo metodológico, os fatores sociais e culturais na análise econômica perderam força. E, este modelo economicista sintetizado no consenso de Washington como receita para os países subdesenvolvidos, formula um programa de desenvolvimento para a América Latina baseada numa ampla revisão das suas políticas públicas, dentre as recomendações, a priorização do gasto em educação básica.

Por exemplo, Tilak (1989) reúne alguns estudos sobre o Brasil que mostram um crescimento da desigualdade de renda ao longo da segunda metade do século XX, associadas, segundo eles, à expansão do ensino superior num ritmo maior que o ensino básico, já que a educação estaria diretamente relacionada à força de trabalho e à distribuição de renda. Mas estes estudos se restringem à amplitude da desigualdade, não considerando a importância da expansão do ensino superior e o consequente desenvolvimento da pesquisa e tecnologia nacional.

No que diz respeito ao ensino profissional de nível médio, segundo Otranto e Paiva (2016), os países latino-americanos optaram por alterar os mecanismos de qualificação da mão de obra, com a proposta de torná-los mais sofisticados e competentes, e então diversos tipos de instituições de ensino profissionalizantes foram criados em todas as regiões do Brasil, no bojo da expansão do sistema capitalista. Várias Escolas Técnicas Federais foram criadas e começaram a surgir os cursos tecnológicos, muitas escolas começaram a se transformar em Centros Federais de Educação Técnica (CEFET).

Neste período, o Brasil vivenciava a sua redemocratização, consolidada na Constituição de 1988, na qual diversos direitos foram garantidos na perspectiva de estabelecer um Estado democrático de “bem-estar social”, que a população brasileira ainda não tinha tido acesso. A tentativa de implantação tardia entrou em contraste com um contexto mundial mais amplo, no qual o entendimento da função do ensino superior se solidificou, juntamente com o avanço do

ideário neoliberal no mundo, com impacto direto no campo das políticas públicas e sociais brasileiras. A redemocratização do país não significou, portanto, sua independência para traçar livremente as políticas educacionais do país, pois a exemplo dos demais países do mundo considerados “em desenvolvimento”, essas políticas continuaram a seguir as recomendações dos organismos internacionais.

São suficientemente conhecidas as recomendações do Consenso de Washington, que sintetizariam, ao final da década de 1980, as recomendações de organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), entre outros,[...]: equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, pela reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos etc.; e privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI, 2006, p. 1026)

Esse movimento se traduziu no incentivo para uma maior participação da sociedade, reduzindo a responsabilidade do Estado, em especial na forma de investimento individual em capital humano. As novas medidas vieram acompanhadas de um discurso político-ideológico de compromisso de todos os segmentos sociais para com o desenvolvimento educacional.

Ampliava-se cada vez mais os conceitos (neo)liberais, no qual o indivíduo usa “seus próprios meios e de seu próprio conhecimento o que define o homem livre capaz de contribuir para a ordem espontânea” (HAYEK, 1998, p. 60). Inclusive, o próprio conceito de formação dentro das IES, crítica e humana, é questionado nesta concepção, quando, guardadas algumas exceções, até a certificação formal, chamada de licenciamento, é contestada em prol da liberdade, pois, “trata-se de norma que estabelece que os indivíduos devem obter licença de uma autoridade reconhecida a fim de se dedicarem a uma profissão. A licença é mais do que uma formalidade” (FRIEDMAN; FRIEDMAN, 1977, p. 148).

Neves (1994) revela que esta reestruturação da produção capitalista abarca a introdução acelerada de novas tecnologias de produção e diferentes e necessárias formas de organização do trabalho, adaptadas à nova estratégia de valorização do capital. A autora ainda destaca a adaptação e conformação da classe trabalhadora para difundir e produzir o conhecimento científico e tecnológico necessários à nova relação social do trabalho, que, conseqüentemente,

propicia a continuidade da ampliação do acesso à educação superior a uma parcela mais significativa da população.

Esse modelo de desenvolvimento economicista, segundo Castles (2002), tornou-se problemático em função de importantes transformações econômicas, geopolíticas, tecnológicas e culturais, como os efeitos da globalização e da reestruturação industrial, que levou um largo número de pessoas à marginalização, à pobreza e à exclusão social em todo o mundo. Muitos dos países que seguiram os ditames do consenso de Washington (com grandes custos humanos) não alcançaram o crescimento econômico.

Neste contexto, o tipo de escolaridade que se expandia é o cerne deste debate. Mais especificamente sobre a retomada da expansão do ensino superior no Brasil, a partir dos anos de 1990. Ela foi orientada neste ambiente de adequação às teorias neoliberais implementadas em muitos países, que promoviam políticas de abertura econômica, como as privatizações, austeridade fiscal, desregulamentação, livre comércio, e o corte de despesas governamentais a fim de reforçar o papel do setor privado na economia.

A receita neoclássica para o desenvolvimento parecia, com demasiada frequência, ser pensada para tornar o mundo seguro para investidores e empresas globais, flexibilizando ao mesmo tempo os direitos que protegiam os trabalhadores de forma geral. Por isso, percebe-se no Brasil a influência neoliberal nas reformas estruturais direcionadas para a educação, incluindo obviamente a educação superior, reformas estas iniciadas no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) e efetivadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A reforma no campo da educação validada pela LDB de 1996 foi respaldada pela Reforma de Estado, liderada pelo Ministro Bresser Pereira.

Bresser Pereira (1998), que no governo do presidente Fernando Henrique foi um dos responsáveis pela abertura comercial e reforma administrativa, argumentou que a reforma não era neoliberal e sim social-democrática [social-liberal], pois o objetivo da primeira, na busca por um ilusório Estado mínimo, é retirar do Estado o papel de coordenador, complementar ao mercado, do econômico e do social, enquanto o objetivo da segunda é aumentar a governança do Estado, garantindo a ele meios financeiros, métodos e instituições administrativas que lhe

permitam intervir efetivamente para garantir os direitos de cidadania e a promoção do desenvolvimento econômico com um mínimo de equidade.

Segundo Castelo (2011), herdado da tradição liberal clássica – presente na filosofia política de John Locke – e que reaparece nos anos 1990 nos relatórios das agências multilaterais sobre a pobreza, como o Banco Mundial e a ONU, o conceito de “equidade social” é um dos pilares teóricos do padrão atual de intervenção burguesa na “questão social”. Significa, em linhas gerais, o deslocamento metodológico a qualquer referência sistêmica, estrutural e histórica das desigualdades sociais. A sua perspectiva é o indivíduo e a natureza. Segundo tal conceito, as desigualdades são explicadas a partir de uma suposta natureza humana, de acordo com características individuais inatas.

Ainda segundo Castelo (2011), contemporaneamente, o conceito ganhou uma aparência de tipo progressista, mas manteve suas características essenciais, que naturalizam as relações econômicas capitalistas e tomam o indivíduo e suas diferenças como unidade básica de análise. Neste contexto, se admite amplamente que as diferenças naturais podem ser neutralizadas por competências adquiridas através, por exemplo, da educação, que passa a ser instrumentalizada como um meio de capacitar mão-de-obra para a concorrência no mercado de trabalho. Em outras palavras, defende a aquisição de capital intelectual pela força de trabalho no mercado da educação: esta é a base das teorias do Capital Humano.

Em termos políticos, o social-liberalismo, ao se guiar pelo conceito de equidade social, defende a promoção da igualdade de oportunidades entre os indivíduos pela via da educação. A educação, antes uma forma de emancipação humana, fica, de acordo com essa perspectiva, inteiramente subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias de acordo com princípios do capitalismo.

Porém, o que se percebe durante a década de 1990 no Brasil não é um fortalecimento da governança do Estado, como afirmou Bresser Pereira (1998), e sim o aumento da dívida externa, a promoção das privatizações com valores subavaliados e a ampliação do estrangulamento de setores públicos como saúde e educação, além da precarização do trabalho dos servidores públicos. Para uma boa governança, a valorização dos trabalhadores deve ser uma das prioridades e essa valorização exige gastos sociais. De acordo com estudos de Fonseca

(2015) sobre o gasto social federal nos governos FHC e Lula, foi percebida uma queda nos anos 1996 e 1997 e uma alta somente no ano 2000, depois apresentando queda gradativa nos anos subsequentes, até 2002.

As reformas que privilegiaram a lógica neoliberal implantaram no Brasil, a partir da década de 1990, um contexto de forte expansão da rede privada no ensino superior. O sistema educacional superior, como consequência, migrou de uma concepção considerada moderna de universidade (modelo napoleônico²⁰), para uma concepção de educação superior regulada pelas leis do mercado, tendo em vista o movimento de internacionalização da economia, no qual a educação passa a ser objeto de negociação ao lado de outros serviços.

Este movimento que influenciou efetivamente as políticas nacionais brasileiras de ciência e tecnologia e de educação foi fruto da promoção, no nível mundial, da ideologia da sociedade do conhecimento e da informação, trabalhada pelos organismos financeiros internacionais. Essa ideologia voltada para o ensino superior ficou mais evidente na Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), organizada pela UNESCO, em Paris, no ano de 1998. (UNESCO, 1998).

Logo depois da CMES, numa atuação mais prática, deu-se início ao Processo de Bolonha²¹. Segundo Borges (2013), trata-se de uma concepção que enfatiza o papel da universidade no âmbito de uma sociedade cada vez mais globalizada e pautada no conhecimento. Nesse contexto, as instituições universitárias são chamadas a exercerem papéis referentes, sobretudo, à formação de cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, oferecendo as competências necessárias às demandas desse mercado. Outra exigência feita à universidade diz respeito à produção de conhecimento na perspectiva das necessidades do setor

²⁰ No Brasil, apesar da tendência à privatização que se esboçou no final do império e ao longo da Primeira República, até a Constituição de 1988 prevaleceu o modelo napoleônico caracterizado pela forte presença do Estado na organização e regulação do ensino superior, em especial no caso das universidades (SAVIANI, 2010, p. 11).

²¹ O Processo de Bolonha consiste nas atividades desenvolvidas a partir da Declaração de Bolonha, voltadas para a concretização da reforma dos sistemas de ensino superior europeus. Essa Declaração tem como protagonistas 29 ministros da Educação da Europa, que, em reunião ministerial realizada em Bolonha, em 1999, decidiram pela construção da Área Europeia de Ensino Superior até 2010. Os desdobramentos da Declaração de Bolonha constituem o Processo de Bolonha. (BORGES, 2013).

produtivo e vinculada aos imperativos do desenvolvimento econômico, ou seja, é cada vez maior a pressão por desenvolvimento de pesquisa aplicada, inclusive, como critério de avaliação da instituição.

Além disso, no campo das políticas educacionais, houve uma promoção de sistemas de ensino mais flexíveis e diversificados, visando uma maior competitividade do setor privado em face da necessidade de contenção dos gastos públicos, decorrente da reforma gerencial do Estado brasileiro elaborada por Bresser Pereira (1998). Desde modo, portanto, houve no Brasil, a partir do início da década de 1990 um crescimento da oferta de IES e matrículas no Brasil em consonância com a abertura econômico/comercial, que será detalhado no subcapítulo a seguir.

1.3 – A expansão do ensino superior no Brasil entre a década de 1990 e o ano de 2018: a formação para o trabalho e o viés social

No contexto do ensino superior brasileiro que começa na década de 1990 e avança para o século XXI, até o ano de 2018, limite temporal deste estudo, percebe-se um crescimento considerável de instituições, matrículas presenciais e cursos no Brasil, no âmbito do ensino de graduação. Esta expansão se dá mediante alguns fatores que serão detalhados nesse subcapítulo.

Os números de Instituições de Ensino Superior (IES), matrículas presenciais e cursos de graduação no Brasil apresentam crescimentos diferentes e variações ao longo do período em análise, que podem ser relacionadas a políticas específicas. Em relação às instituições, a variação pode ser visualizada na Tabela 1 a seguir.

TABELA 1 - Evolução do número de instituições de ensino superior no Brasil por categoria administrativa (público e privada)

Ano	Total	Público	Privado	Ano	Total	Público	Privado	Ano	Total	Público	Privado
1995	894	210	684	2003	1.859	207	1.652	2011	2.365	284	2.081
1996	922	211	711	2004	2.013	224	1.789	2012	2.416	304	2.112
1997	900	211	689	2005	2.165	231	1.934	2013	2.391	301	2.090
1998	973	209	764	2006	2.270	248	2.022	2014	2.368	298	2.070
1999	1.097	192	905	2007	2.281	249	2.032	2015	2.364	295	2.069
2000	1.180	176	1.004	2008	2.252	236	2.016	2016	2.407	296	2.111
2001	1.391	183	1.208	2009	2.314	245	2.069	2017	2.448	296	2.152
2002	1.637	195	1.442	2010	2.378	278	2.100	2018	2.537	299	2.238

FONTE: BRASIL/INEP – Elaborada pelo autor.

A Tabela 1 mostra as variações no número de instituições públicas e privadas que refletem o impacto das políticas públicas educacionais para o ensino superior no Brasil nos últimos anos. A divisão da Tabela 1 em três colunas evidencia três momentos marcantes da política brasileira que representam as mudanças dos governos federais: Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002); Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e; Dilma Rousseff/Michel Temer (2011 a 2018). No contexto desta pesquisa, que destaca a política de expansão do ensino superior elaborada no governo Lula, a demarcação estabelecida por partes pode facilitar as comparações do período temporal da pesquisa com o período anterior.

Sobre os dados, a variação dos números de IES mostra de forma bem significativa a diferença entre estes três momentos. Entre 1995 e 2002, houve uma efetiva expansão do número de IES no Brasil, reflexo da expansão das instituições privadas após a abertura comercial/econômica na década de 1990, que passa de 684 instituições no final do ano de 1995, para 1.442 no final do ano de 2002.²² Soma-se a isso a realização de um conjunto de reformas administrativas, em legislações de ensino, que flexibilizaram a criação de novas instituições. A partir das reformas educacionais que visavam o desenvolvimento do setor e o ajustamento às novas demandas internacionais das políticas econômicas brasileiras, os planos passaram a ser de superação dos baixos índices de escolaridade superior. Os dados levantados permitiram a constatação de que a modificação do paradigma de oferta para o ensino superior proporcionou a oportunidade de crescimento de instituições privadas, financiadas por conglomerados financeiros.

No mesmo período (1995 a 2002), foi constatada a redução do número de IES públicas, em contraste com o aumento do número de matrículas presenciais públicas no mesmo período, tornando evidente a lógica da racionalização da máquina pública, que foi objeto das políticas de sucateamento das instituições implantadas neste período.

A racionalização (ou precarização) das IES públicas envolvia não somente o âmbito federal, mas também estadual e municipal. A Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

²² Cabe ressaltar que os números da Sinopse Estatística do Ensino Superior são concluídos ao final de cada ano. Ao fazermos comparação entre Governos nas Tabelas 1, 2 e 3, neste momento da tese, utilizamos algumas vezes os números do ano anterior a posse do governante para ser não ocorrer em injustiça. Por exemplo: se o presidente Lula tomou posse em 01/01/2003, utilizamos os dados do ano de 2002 como referência.

(FEBF), uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e um dos objetos deste estudo, teve seu curso de Pedagogia incorporado a UERJ em 1981, funcionando no Instituto de Educação. Porém,

essa incorporação não foi tranquila. Ao longo do tempo esse curso foi sendo ameaçado de extinção. Após intensa mobilização de parcela significativa da comunidade acadêmica em busca de reconhecimento, autonomia e estabilidade, com expressiva participação estudantil e apoio de entidades representativas de movimentos sociais, o curso de Pedagogia do Instituto é incorporado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1981 (MARINHO et al, 2017).

Esta Faculdade realizou suas atividades em instalações improvisadas no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), até a transferência para o CIEP-090, em Duque de Caxias-RJ, sua sede definitiva. Este exemplo não atribui diretamente à política educacional o longo período de funcionamento da FEBF em instalações improvisadas, porém, reforça que o esgotamento dos recursos para as IES influenciou todas as esferas da administração pública e suas possibilidades de investimentos.

Ainda de acordo com a Tabela 1, o Governo Lula, ao assumir em janeiro de 2003, contava no quadro de Instituições de Educação Superior do MEC com 1.637 IES públicas e privadas (número referente ao ano de 2002)²³, e este governo promoveu um crescimento geral para 2.365 instituições, completadas em janeiro de 2011. Se considerarmos somente as IES públicas, veremos que as 195 instituições existentes no início, se ampliaram para 284, ao final do mandato de Lula da Silva. Em relação as instituições privadas, constatamos que, a partir do ano de 2003 houve uma continuidade de expansão dessas instituições privadas, porém com ritmo de crescimento menor, quando comparado ao período anterior. Este crescimento foi desacelerando até o ano de 2018, indicando tendência à estabilidade em relação ao número de instituições. As instituições públicas, entretanto, tiveram uma retomada de crescimento com a criação de novas unidades e expansão das existentes, financiadas pela política de expansão do ensino superior do governo Lula, que culminou no Programa de Apoio a Planos de

²³ Os dados das Tabelas 1, 2 e 3 são das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior (BRASIL, 1995:2018). Nestes casos, os números de cada ano são calculados ao fim destes anos.

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Entre 2011 e 2018, ocorreu um crescimento menor das IES públicas, com reduções mais significativas em alguns anos, em concomitância com as IES privadas, no mesmo período. Isso ocorreu pelo fim dos investimentos públicos diretos da política de expansão, em decorrência da crise econômica que envolveu o Brasil a partir do ano de 2014. No entanto, na análise dos números das instituições privadas, não podemos deixar de considerar o contexto das fusões institucionais, que podem passar a ideia de extinção de alguma unidade, quando, na verdade, continuam existindo, só que fundidas a outras, compondo um conglomerado financeiramente mais forte. As fusões foram facilitadas pela concentração de capital nas instituições privadas, que se juntaram em novas instituições para ganhar mercado e competitividade. Este é um dos fatores que pode ter influenciado a desaceleração numérica no crescimento das IES.

A seguir, com a Tabela 2, veremos o número de matrículas presenciais.

TABELA 2 - Evolução do número de matrículas de ensino superior presencial no Brasil por categoria administrativa (público e privada)

Ano	Total	Público	Privado	Ano	Total	Público	Privado	Ano	Total	Público	Privado
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652	2011	5.746.762	1.595.391	4.151.371
1996	1.868.529	735.427	1.133.102	2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405	2012	5.923.838	1.715.752	4.208.086
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	2005	4.453.156	1.192.189	3.260.967	2013	6.152.405	1.777.974	4.374.431
1998	2.125.958	804.729	1.321.229	2006	4.676.646	1.209.304	3.467.342	2014	6.486.171	1.821.629	4.664.542
1999	2.369.945	832.022	1.537.923	2007	4.880.381	1.240.968	3.639.413	2015	6.633.545	1.823.752	4.809.793
2000	2.694.245	887.026	1.807.219	2008	5.080.056	1.273.965	3.806.091	2016	6.554.283	1.867.477	4.686.806
2001	3.030.754	939.225	2.091.529	2009	5.115.896	1.351.168	3.764.728	2017	6.529.681	1.879.784	4.649.897
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258	2010	5.449.120	1.461.696	3.987.424	2018	6.394.244	1.904.554	4.489.690

FONTE: BRASIL/INEP – Elaborada pelo autor.

De acordo com a Tabela 2, o crescimento do número de matrículas presenciais segue o padrão de crescimento do número de instituições e confirma as análises realizadas com base nos dados da Tabela 1, com algumas diferenças que podem ser bem representativas. Do final do ano de 1995 até o final do ano de 2002, houve crescimento do número de matrículas

presenciais no âmbito das IES privadas e crescimento do número de matrículas presenciais públicas no ensino de graduação.

No âmbito das matrículas de graduação presenciais públicas, houve um aumento significativo: de 700.540 para 1.051.655 no final de 2002, um crescimento de 50%. Utilizando a mesma referência do final de 2002, até o final do ano de 2010, os números demonstram a ampliação de 1.051.655 para 1.461.696 matrículas presenciais, representando um crescimento de 39%.

O percentual de crescimento das matrículas públicas no período 1995-2002 foi maior do que o apurado no período de 2002 a 2010, no auge da expansão de instituições públicas. Ou seja, houve maior expansão do número de matrículas presenciais de ensino de graduação públicas antes da política de expansão do governo Lula. Mas este crescimento ocorreu num contexto de precarização das instituições públicas, que não cresceram na mesma proporção. No período de 2002 a 2010, percebe-se que a taxa de crescimento do número de matrículas presenciais nas IES públicas (39%) é menor do que a taxa de crescimento do número de instituições (42%).

Obviamente, a relação entre o crescimento das taxas de matrículas presenciais e instituições refere-se a um contexto geral de crescimento no Brasil e existem muitas especificidades que podem ser consideradas no detalhamento destes dados, como a regionalidade, por exemplo. Porém, esta relação também pode indicar, de forma geral, um comprometimento maior das instituições públicas em almejar um número adequado na relação matrícula/docente em sala de aula e priorizar, neste critério, a qualidade do ensino em detrimento da quantidade.

Para fins de validação das informações do parágrafo anterior, abrimos um parêntese nesta análise para detalhar a relação matrícula/docente no período de 2003 a 2010. Em 2003, no Brasil, a relação matrícula/docente das IES públicas era de 12,8 e, no ano de 2010, essa taxa decresceu para 11,2. Em contrapartida, a relação matrícula/docente nas IES privadas, que era de 16,6 em 2003, ampliou-se para 18,6 em 2010. (BRASIL, 2003c)

No período de 2011 a 2018, nas IES privadas, a taxa de crescimento do número de matrículas presenciais manteve-se superior ao crescimento do número de instituições. Porém,

se analisarmos a Tabela 2, podemos observar que, a partir do ano de 2016, começa a haver uma queda gradativa do número de matrículas presenciais. Esta queda pode ser reflexo da crise econômica/política/fiscal que o Brasil passou a enfrentar, que teve seu início no ano de 2014 e reduziu o número de contratos de financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)²⁴ significativamente nos anos seguintes. É importante destacar que apesar da redução do número de contratos a partir do ano de 2014, os repasses financeiros continuaram crescendo pela política de repasse financeiro por títulos públicos.

No FIES, esse movimento de repasses financeiros entre o Governo Federal e as IES privadas é realizado mediante contratos de financiamento formalizados pelos estudantes junto aos agentes financeiros, efetuados mediante o repasse mensal de Certificados Financeiros do Tesouro – Série E (CFT-E), que são títulos públicos emitidos pelo Tesouro Nacional, intransferíveis e que devem ser utilizados prioritariamente no pagamento de contribuições previdenciárias e demais tributos administrados pela Receita Federal.

Em função da crise econômica, os dados sobre repasse financeiro podem ser explicados pela recompra do saldo de Certificados Financeiros do Tesouro – Série E (CFT-E) pelo Governo Federal da entidade mantenedora que estiver adimplente com suas obrigações fisco-previdenciárias junto à Receita Federal do Brasil, promovendo o depósito do valor correspondente na conta corrente da instituição, junto ao agente financeiro do FIES. No ano de 2017 o Governo Federal bateu o recorde de compra de certificados desde 2010, com 12,5 bilhões de reais repassados às IES no Brasil.

É importante destacar que apesar das propostas de mobilidade social elencadas nos relatórios dos organismos financeiros internacionais e inseridas nas políticas públicas brasileiras para o ensino superior, o Brasil, historicamente, teve o ensino superior como um privilégio das frações de classe dominantes para a reprodução de sua posição de classe. Neste contexto, ao mesmo tempo que efetivava políticas de ensino voltadas à formação profissional e enfatizava a ampliação do acesso às camadas populares, o ensino superior brasileiro, em

²⁴ Lei nº 10.260/2001 – Financia em até 100% estudantes matriculados na rede privada, através de convênio feito entre Governo e IES, no qual o Estado arca com os custos referentes a graduação e o estudante se compromete a reembolsar o Estado após formado.

meados da década de 1990, ainda mantinha um perfil elitista nas IES públicas. É o que aponta um estudo da FONAPRACE (1997) nas IES federais, em 1995, no qual 55,7 % dos estudantes se enquadravam nas categorias A e B, de acordo com a classificação socioeconômica; e “a principal oportunidade de acesso à educação superior para o aluno trabalhador, isto é, para o aluno de baixa renda, encontra-se no ensino pago” (BRASIL, 2003b, p. 30).

O detalhamento dos dados sobre a expansão do ensino superior, após a abertura comercial brasileira, revela que esta expansão modificou o perfil do ensino superior, no que se refere ao seu público-alvo. As reformas estruturais foram direcionadas para atender às demandas de um mercado de trabalho globalizado e carente de profissionais mais flexíveis e “multiqualificados”. Por este motivo, receberam muitas críticas, como as manifestações de resistência expressas por grupos estudantis, sindicatos e docentes das universidades públicas, que reprovavam o processo de expansão de matrículas e de instituições sem o necessário investimento financeiro, ampliando, portanto, a precarização das instituições de ensino superior.

No processo de expansão, o crescimento ocorreu predominantemente nas instituições privadas, que atuavam mais especificamente com ensino, como os Centros Universitários e as Faculdades. A partir do ano de 1997 houve um crescimento exponencial de Faculdades privadas, com uma taxa de 173% somente entre 1997 e 2003. Por exemplo, a Faculdade de Duque de Caxias (FDC), que também integra nosso campo investigativo, foi inaugurada em 1997. Neste mesmo período, no âmbito do ensino público, começou o incentivo governamental para a criação/organização dos Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs),²⁵ com expressiva expansão desta modalidade de instituições.

A expansão com enfoque em instituições menores, com menor custo e ofertas de cursos técnicos e tecnológicos, não ocorreu por acaso. De acordo com Pacheco (2010), depois da

²⁵ Como os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFET), depois chamados de Institutos Federais (IF) foram criados no final de dezembro de 2008, anteriormente a essa data, para computação de dados da educação profissional e tecnológica, consideramos somente os CEFETs, que se transformaram nas primeiras instituições de educação superior da rede federal de educação profissional. A partir de 2009, já foram computados os IFs e CEFETs.

criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1994 (Lei Federal 8.948), que transformou Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e abriu caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais fossem integradas a esse processo, surgiram outras Leis que impulsionaram a Educação Profissional.

Foi neste período que a Escola Técnica Federal de Química (ETFQ), outra das instituições objeto deste estudo, que estava sediada no Maracanã-RJ, mudou sua sede para o município de Nilópolis e se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis – RJ, por exigência da Lei 8.948/1994 (BRASIL, 1994).

Dentre os dispositivos legais, ainda destacamos o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), que regulamenta os artigos da LDB de 1996 que tratam especificamente da educação profissional e, em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, que havia iniciado em 1978, e teve sua culminância em 2004. Na esteira desse mesmo projeto educacional, o governo brasileiro à época assinou convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)²⁶.

Como consequência desta nova realidade, à época, os documentos oficiais brasileiros de planejamento educacional para o país sofreram influência direta, como o Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010), implantado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O PNE (2001-2010) realçou a importância do papel das instituições de ensino superior, no entanto, chamava a atenção para a necessidade de diversificação, incentivando a criação de instituições diferentes das chamadas “universidades de pesquisa”, consideradas nos documentos do Banco Mundial como muito dispendiosas. Nesse sentido, o PNE não negou a lógica de racionalização de gastos em educação, que baliza as políticas neoliberais.

²⁶ O PROEP é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério do Trabalho (MTb), que visa à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no País, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas. Os recursos do PROEP são: 25% recursos do MEC; 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) do Ministério do Trabalho. Os 50% restantes advêm de empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

O PNE (2001-2010) foi objeto de críticas das entidades educacionais, por entenderem que este dispositivo legal “não traduzia o esforço político conduzido pela sociedade civil, em particular pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública²⁷, e que não se configurava como política de Estado, mas era resultante de manobras governamentais no seu processo de tramitação” DOURADO (2010, p. 685). Entretanto, apesar das críticas, os dados e relatórios componentes deste PNE revelavam a face da desigualdade socioeconômica que persistia no país e demonstravam a dimensão do esforço que teria que ser empreendido pelo Estado e pela sociedade para garantir a universalização do direito a uma educação de qualidade.

No ano de 2003, o governo federal, agora sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, editou novas medidas para a educação profissional e tecnológica. Substituiu o Decreto 2.208/1997 pelo Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004a), que eliminou as amarras estabelecidas por aquele, que impunham restrições para a integração dos ensinos médio e técnico. Várias Escolas Técnicas Federais se transformaram em Centros Federais de Educação Técnica (CEFETs) que, no ano de 2004, pelo Decreto 5.225 (BRASIL, 2004b) foram as primeiras escolas de educação profissional a serem alçadas à categoria de instituições de educação superior.

Foi o modelo dos CEFETs que inspirou, primeiramente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) no ano de 2008 (OTRANTO, 2010), uma vez que se constituíam em instituições de educação básica, profissional e superior, e que serão analisados com mais detalhes no Capítulo II. Na presente pesquisa, temos ainda como foco de análise, além da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, já apontada anteriormente, o CEFET-RJ, como uma instituição pública que integrou este projeto de expansão e inaugurou novas Unidades no estado do Rio de Janeiro, inclusive no município de Nova Iguaçu, na região delimitada para este estudo, no ano de 2003.

²⁷ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constitui-se em uma articulação de entidades e movimentos sociais organizados da sociedade brasileira, com representação nacional. Na época de elaboração do PNE, promoveu vários encontros nacionais, gerando um documento que ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira. Este documento foi desconsiderado pelo presidente da república.

A partir do ano de 2003, o então governo Lula passou a utilizar essas instituições profissionais federais como comprovação da sua responsabilidade social – tradução das forças sociais que o Partido dos Trabalhadores representa – como fio condutor de suas ações. Em nossas análises, pudemos verificar uma retomada do crescimento do número de IES públicas a partir deste ano, que se torna muito maior quando se considera a criação de novas unidades de IFs e CEFETs entre os anos de 2003 e 2010, chegando a 354 Unidades instaladas, em 321 municípios (BRASIL, 2011), porém sem interferência no crescimento privado, que continua em forte expansão. Vale aqui ressaltar que os IFs foram criados no apagar das luzes de 2008, mais especificamente em 30 de dezembro de 2008. Isso significa que eles passaram a entrar nas estatísticas oficiais em 2009.

A Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) criou oficialmente trinta e oito (38) Institutos Federais, somados aos dois (2) CEFETs que não aderiram à proposta governamental para transformação em IF, que resultaram em 40 IFET/CEFETs no ano de 2010. Porém, dos trinta e oito (38) Institutos Federais, três (3) instituições, apesar de criadas oficialmente, ainda estavam em processo para iniciar suas atividades: o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), o Instituto Federal do Amapá (IFAP) e o Instituto Federal do Acre (IFAC). Por este motivo, as estatísticas oficiais do Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais (INEP) ainda contam trinta e cinco (35) IFs em 2010 e trinta e oito (38) somente a partir do ano de 2011.

Um dos destaques observados nos documentos oficiais das instituições públicas e privadas no Brasil, de forma geral, é o compromisso com uma formação acadêmica, profissional e humana de qualidade, que pudesse garantir um nível de excelência das instituições e produção de conhecimento relevante para a sociedade. A expansão do ensino superior e da rede federal de educação profissional e tecnológica para o interior do país foi vista como uma boa proposta, com destaque para o compromisso social de ocupação e desenvolvimento local e regional. Estas instituições públicas vêm sendo reconhecidas pela qualidade dos seus cursos e corpo docente qualificado.

O conceito liberal no que tange às políticas públicas educacionais, dentro das recomendações do Banco Mundial e FMI, se pauta no princípio de que o mercado é capaz de regular e oferecer um ensino atrelado às necessidades do próprio mercado. A concorrência entre

as instituições, segundo este conceito, promoverá elevação da qualidade da oferta de cursos e o estabelecimento de IES sólidas e competitivas, como acontece em países desenvolvidos.

Estes modelos precisam ser analisados com cuidado numa realidade como a brasileira, com uma relevante desigualdade social e com muitas especificidades. Por exemplo, Righetti e Gamba (2018) realizaram uma pesquisa que classificou as 198 Universidades brasileiras considerando sua natureza administrativa e intensidade de pesquisa científica. O estudo evidencia que as universidades têm especificidades importantes que as diferenciam e suas diferentes missões devem ser consideradas nas políticas públicas de educação superior, permitindo um sistema flexível e compatível com a realidade brasileira. Porém, destaco neste estudo que, no universo pesquisado, 89 Universidades eram privadas com foco em ensino e baixa produção científica publicada. Inclusive, uma parte destas 89 Universidades sequer atendia aos critérios mínimos estabelecidos pela legislação brasileira para o status de Universidade: um terço de docentes com dedicação integral ou pelo menos dois programas de doutorado e quatro de mestrado. Vale notar que dedicação integral de docentes, bem como programas de pós-graduação acadêmicos, são insumos importantes para a atividade científica.

A disparidade que ocorre entre IES públicas e privadas no Brasil, guardadas as exceções, está alinhada com as diretrizes do Banco Mundial (BM). Em relação a esse assunto, Leher (1999) aponta que, segundo o BM, a lógica do processo indica que a produção de conhecimento novo, no mundo, deva se dar nos centros mais avançados, notadamente nos Estados Unidos. Países como o Brasil, face à amplitude de seu parque produtivo, teriam de ter alguns poucos núcleos de excelência capazes de adequar os pacotes tecnológicos à realidade local. Estes núcleos seriam destinados a formar parte da elite dirigente e produzir conhecimento necessário ao controle social. A premissa econômica básica é que um mercado global livre decide melhor quais trabalhos estão localizados e em quais países isso acontece. Por isso, o mercado dos países periféricos, distintamente dos países centrais, não é integrado tridimensionalmente (capital, mercadoria e trabalho), mas sim bidimensionalmente (capital e mercadoria) — o trabalho, nas periferias, está excluído do mercado de trabalho fundado no conhecimento científico avançado, estando confinado pelas barreiras nacionais que separam os países centrais dos periféricos. O

trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial.

Como consequência, o BM indica como antídoto para os males decorrentes do desemprego estrutural nos países periféricos, a educação elementar e a formação profissional. Porém, nesta tese, a expansão do ensino superior brasileiro no contexto pós abertura comercial da década de 1990 até o ano de 2018, limite deste estudo, incluindo a política pública de expansão dos governos do Partido dos Trabalhadores, aponta, além do crescimento das IES, também ampliação de cursos de graduação e tecnológicos.

Neste contexto, o estudo da oferta de cursos se torna um fator chave para entendermos “como” ocorreu a expansão do ensino superior e “para quem” ela estava planejada. Para além da expansão das instituições, neste período, a criação e oferta de novos cursos de graduação presenciais cresceu nas instituições públicas e privadas, mas em proporções e variedades diferentes. A evolução do número de cursos pode ser visualizada na Tabela 3 a seguir.

TABELA 3 - Evolução do número de cursos graduação presenciais no Brasil por categoria administrativa (público e privada)

Ano	Total	Público	Privado	Ano	Total	Público	Privado	Ano	Total	Público	Privado
1995	6.252	2.782	3.470	2003	16.453	5.662	10.791	2011	29.376	9.368	20.008
1996	6.644	2.978	3.666	2004	18.644	6.262	12.382	2012	30.718	10.394	20.324
1997	6.132	2.698	3.434	2005	20.407	6.191	14.216	2013	30.791	10.344	20.447
1998	6.950	2.970	3.980	2006	22.101	6.549	15.552	2014	31.513	10.609	20.904
1999	8.878	3.494	5.384	2007	23.488	6.596	16.892	2015	32.028	10.347	21.681
2000	10.585	4.021	6.564	2008	24.719	6.772	17.947	2016	32.704	10.093	22.611
2001	12.155	4.401	7.754	2009	27.827	8.228	19.599	2017	33.272	9.963	23.309
2002	14.399	5.252	9.147	2010	28.577	8.821	19.756	2018	34.785	10.031	24.754

FONTE: BRASIL/INEP – Elaborada pelo autor.

Os dados apresentados na Tabela 3 sobre os cursos de graduação presenciais seguem uma tendência de crescimento durante todo o período compreendido entre 1995 e 2018. Porém, nos três períodos, a variação de crescimento foi diferente. Houve uma demanda intensa de criação de novos cursos de graduação no período compreendido entre o final do ano de 1995 ao final do ano de 2002. O principal fator reside nas mudanças legais que flexibilizaram os

requisitos para a criação de cursos e instituições, consolidando a intenção governamental em ampliar a oferta de vagas de graduação.

Essa opção, em grande medida condicionada pela contenção do orçamento da União, implicou na agilização das autorizações/reconhecimentos de novos cursos de graduação. No contexto das IES públicas, apesar das limitações orçamentárias, começou um processo de fortalecimento das instituições tecnológicas e a criação de Cursos Superiores de Tecnologia (CST). Este processo impulsionou a demanda por novos cursos e o crescimento do número de matrículas presenciais da esfera pública neste período.

No âmbito da esfera privada, com o surgimento de novos modelos de instituições, como as Faculdades e Centros Universitários, voltados para o ensino, houve uma pujante oferta de novos cursos tecnológicos, com menores custos, para atender uma demanda represada de cursos de graduação há muitos anos existente no Brasil, cujos processos expansionistas anteriores não conseguiram atender.

Segundo Corbucci (2002), se no período 1995/1999 o setor privado ampliou consideravelmente a oferta de vagas e de cursos de graduação, o setor público registrou maior demanda de inscrições nos vestibulares e um melhor aproveitamento das vagas ocupadas. Considerando que, ainda neste período, as instituições privadas estavam com piores índices de evasão e prolongamentos dos cursos do que as instituições públicas, o modelo de expansão do ensino superior centrado na iniciativa privada encontrou seus limites estruturais no poder aquisitivo de sua clientela potencial.

A expansão através de maior oferta de cursos e vagas de graduação não foi suficiente para assegurar a democratização do acesso ao ensino superior neste período de 1995 a 2002, pois, ainda de acordo com Corbucci (2002), há que se considerar que o processo de seleção (de caráter discriminatório) tem início muito antes do momento em que se realizam os exames vestibulares. Em geral, é ditado pela desigualdade de renda entre as famílias, o que implica diferenciadas oportunidades de acesso à educação básica, assim como distintos graus de envolvimento e dedicação aos estudos.

Diante disso, o período de crise econômica 1998/1999 e as consequências deste tempo de restrição oriundas das reformas do aparelho estatal, tais como o baixo e oscilante crescimento

econômico e desemprego, começaram a prejudicar a expansão pela via privada naquele momento. Para fazer frente a essa pressão de demanda, foi instituído, em 1999, o sistema de Financiamento Estudantil (FIES), destinado a subsidiar matrículas de estudantes na rede privada.

Os programas federais de financiamento a estudantes como o FIES e o PROUNI foram determinantes para toda a expansão do ensino superior privado no Brasil, constituindo-se em fatores relevantes para o acesso da camada da população com menor condição socioeconômica. Alguns anos após a instituição destes programas, com base em seus estudos, Sguissardi (2015, p. 880) fez a seguinte afirmativa: “em 2013, quase 1/3 (31%) das 5.345 mil matrículas em IES privadas eram beneficiárias do PROUNI (9,6%) e do FIES (21,4%)”.

O FIES e o PROUNI são programas dirigidos para atender às populações jovens das classes menos favorecidas e seus dados podem alimentar pesquisas sobre a demanda de educação superior por cidadãos carentes no país. O governo brasileiro alegou, à época, que esta era uma política com menor custo de investimento do que a criação de vagas em IES públicas, embora vários pesquisadores já tenham contestado essa afirmativa. Crescer com menor investimento também justifica a oferta de cursos considerados mais flexíveis, e oferecidos em tempo menor, além da ampliação da oferta de vagas na modalidade de Educação a Distância (EaD).

A utilização do fundo público para financiar a manutenção da expansão do ensino superior prioritariamente pela via privada impulsionou novamente o crescimento de cursos, instituições e matrículas presenciais nos anos seguintes. Como podemos observar na Tabela 3, o crescimento da criação de novos cursos de graduação continuou constante, mesmo em taxas menores, no período de 2003 a 2018.

Porém, é importante destacar que, ainda de acordo com a Tabela 3, a participação do setor privado tenha crescido um pouco menos que nos anos anteriores e o setor federal contribuído para a ampliação do número de cursos no setor público. Isso se deve porque, especificamente de dezembro de 2008 a 2011, houve a criação dos IFs e seus novos *campi*, além da interiorização e da expansão de vagas das universidades federais por meio do REUNI e da criação de novas universidades federais.

O maior destaque no crescimento dos cursos de graduação em IES públicas, entre 2008 e 2011, é certamente a criação e expansão dos Institutos Federais, a única organização acadêmica que, em conjunto com os dois CEFETs remanescentes, ampliou o crescimento neste período, de 422 para 862 cursos, um aumento de 104,2%. (RISTOFF, 2013) As Universidades (exceto as federais pós-REUNI), Centros Universitários e Faculdades continuaram criando cursos de graduação, porém num ritmo menor que nos anos anteriores. A crise econômica/política/fiscal de 2014 influenciou na demanda de novos cursos de graduação públicos, gerando o único período de queda, entre 2014 e 2017. Nas instituições privadas, o impacto desta crise gerou o menor índice de crescimento nos anos seguintes.

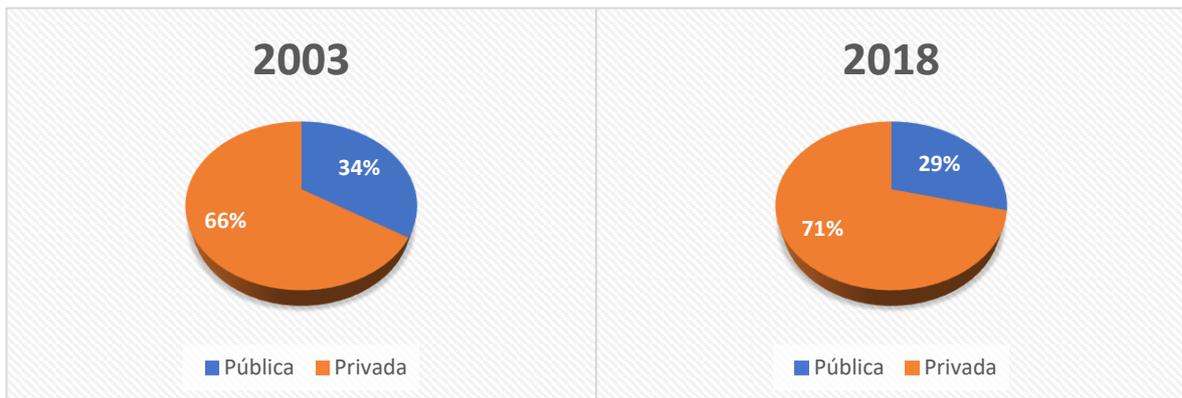
Neste contexto, é importante ressaltar que o acesso à educação superior de aspirantes cujas famílias têm renda de até um salário-mínimo e meio não depende basicamente de suas vontades ou de suas respectivas famílias, mas do nível socioeconômico destas. Por este motivo, alguns estudiosos sobre a expansão do ensino superior (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; SGUISSARDI, 2006) afirmaram que o FIES e o PROUNI são programas que atendem às concepções neoliberais e orientações de organismos internacionais multilaterais à medida que intensifica o processo de utilização das vagas nas instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos. Sem contar que, em alguns casos, o acesso ao nível superior pela via privada pode comprometer a formação do estudante, quando as vagas são oferecidas por instituições de baixa qualidade e desempenho insatisfatório.

Mesmo delimitado ao período de 2003 a 2018, as informações sobre o contexto expansionista anterior se tornaram importantes para este estudo, conforme já destacado nesta tese, em função de pautar a realidade da educação superior naquele momento. Importa também conhecer o ambiente político e econômico que influenciou as políticas públicas educacionais para o ensino superior a partir do ano de 2003. No momento anterior ao período em estudo houve maior incentivo à oferta de cursos superiores através das IES privadas, em especial nas IES mais voltadas para o ensino (Faculdades e Centros Universitários), com cursos mais flexíveis. Com a possibilidade de abertura dos Centros Universitários, a partir do ano de 1997, a criação de cursos, somente neste novo modelo de instituição, passou de 149 para 1.618 cursos em 2003, sendo 97% destes em IES privadas (BRASIL, 1997; 2003c).

Com base na Sinopse Estatística do Ensino Superior, a partir de agora, faremos um comparativo de dados nos períodos limítrofes, que delimitam temporalmente esta tese, a fim de seja possível perceber o tamanho da expansão do ensino superior que impactou os números de cursos de graduação presenciais no país.

No ano de 2003 existiam 16.453 cursos de graduação presenciais no Brasil (BRASIL, 2003c). Este número chegou a 34.785 no ano de 2018 (BRASIL, 2018). Durante este período e no contexto deste crescimento, houve um aumento mais acentuado na oferta de cursos da modalidade administrativa privada, conforme Gráfico 1 a seguir.

GRÁFICO 1 - Oferta de cursos presenciais de ensino superior no Brasil – Modalidade Administrativa



FONTE: BRASIL/Sinopse Estatística do Ensino Superior, 2003 e 2018. Elaborado pelo autor.

No ano de 2003, dois terços dos cursos de graduação presenciais no Brasil eram oferecidos por instituições privadas. De acordo com o Gráfico 1, essa diferença se acentuou até o ano de 2018, quando as IES privadas ofertavam 71% dos cursos de graduação presenciais.

Considerando a expansão da oferta cursos de graduação presenciais no Brasil, no período de 2003 a 2018, as instituições públicas federais e estaduais também apresentaram crescimento, inclusive na diversidade de ofertas. Em 2003, por exemplo, se no tocante às instituições, o setor público respondia por 11,1% do total das IES do sistema, no tocante aos cursos, especialmente em função da maior diversidade de oferta, este percentual sobe para 34,4%. (BRASIL, 2003b). Esta diferença se mantém constante até o ano de 2018.

No ano de 2003, segundo a Sinopse Estatística do Ensino Superior, existiam 460 tipos de cursos de graduação presenciais diferentes, organizados de acordo com oito áreas do conhecimento. As áreas de ‘Educação’ e ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ dominavam as ofertas com 60% dos cursos. As maiores ofertas eram dos cursos de Administração (1.346), Pedagogia (1.214), Licenciatura em Letras (711), Direito (703) e Ciências Contábeis (683). Quando separadas por categoria administrativa, na esfera privada, os cursos com maiores ofertas seguem a classificação citada na frase anterior. Na esfera pública, entretanto, os cursos com maiores ofertas eram Pedagogia e outras Licenciaturas, apontando um maior engajamento das instituições públicas pela formação de professores (BRASIL, 2003c).

Tomando como ponto de análise a organização acadêmica, em 2003, as Universidades ofertavam mais cursos que o somatório de todas as outras instituições de organizações acadêmicas diferentes (Centros Universitários, Faculdades e Centros de Educação Tecnológica), ainda se mantendo como principais centros para oferta de cursos de graduação presenciais. É interessante notar que este domínio de oferta de cursos presenciais pelas Universidades se reflete nas áreas do conhecimento, com exceção das áreas de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ e ‘Serviços’, que neste ano de 2003 já apresentavam uma grande quantidade de cursos de graduação oferecidos por Faculdades, em sua maioria privadas (BRASIL, 2003c).

Neste caso, os dados da Sinopse Estatística do Ensino Superior (BRASIL, 2003c; 2018) revelam o peso do crescimento das Faculdades privadas na oferta de cursos de graduação no Brasil. No ano de 2003, início do período temporal delimitado para esta pesquisa, os cursos de graduação mais flexíveis, oferecidos por instituições de menor porte, geralmente privadas, já se consolidavam no Brasil. A área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, que integra cursos como as diversas modalidades de formação em Administração (Marketing, Recursos Humanos, Administração Hospitalar, dentre outras) e a área de Serviços, que integra cursos como Hotelaria, Turismo e Eventos, constituem cursos que se destacam por terem estas características mais flexíveis e voltados para o trabalho prático no mercado de trabalho.

No ano de 2018, os cursos de graduação estavam organizados em dez áreas do conhecimento. Duas áreas foram fragmentadas: a área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’

deu origem a duas novas áreas, ‘Negócios, Administração e Direito’ e ‘Ciências Sociais, Jornalismo e Informação’; e a área de ‘Ciências, Matemática e Computação’ deu origem a ‘Ciências Naturais, Matemática e Estatística’ e ‘Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)’.

Mesmo com a modificação nas áreas, o panorama de mudanças na oferta de cursos de graduação pelas IES no Brasil envolveu uma gama menor de cursos no ano de 2018, que chegou a 332 tipos diferentes de cursos de graduação presenciais. É importante destacar que houve uma queda no número de tipos de cursos diferentes. No ano de 2018 já podemos considerar uma certa maturação acadêmica e mercadológica (pois muitos cursos foram criados para atender ao mercado) que possibilitou um grande crescimento na criação de cursos e posteriormente uma seleção natural daqueles que tiveram maior aceitação pelo público, ou seja, que mantiveram a demanda. Como consequência, muitos cursos foram criados e deixaram de existir neste período do estudo.

No ano de 2018 a área de ‘Negócios, Administração e Direito’ se tornou aquela que representava maior percentual dos cursos de graduação presenciais, com 23,7% dos cursos (8.245), seguida da área de Educação (6.434) com 18,5% dos cursos. As duas áreas continuaram como as maiores e a soma das participações chegou a 42,2% do total de cursos, menor do que em 2003. As maiores ofertas foram para os cursos de Administração (2.086), Pedagogia (1.495), Ciências Contábeis (1.357), Direito (1.302) e Sistemas de Informação (1.079). Dentre os cinco cursos com maior oferta, ocorreu apenas uma mudança em relação ao ano de 2003, ou seja, mantem-se uma relativa estabilidade na oferta dos principais cursos de graduação no país (BRASIL, 2018)

Destacamos que o aparecimento do Curso de Sistemas de Informação dentre os principais cursos não ocorreu por acaso, pois refletiu o crescimento veloz da área de Tecnologias da Informação e Comunicação no século XXI. Além deste, vários cursos nesta área foram criados e geraram alta demanda de formação, como: Sistemas para Internet, Redes de Computadores, Jogos Digitais, dentre outros. Percebemos um crescimento desta área em todas as organizações acadêmicas (Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IFs).

Outro destaque neste período foi a estabilidade da área da Educação com uma das áreas com maior número de cursos. Houve pouca variação de crescimento nos Centros Universitários e Faculdades. Porém, nas Universidades, de 2003 a 2018, houve queda do número de cursos de Formação de Professores nas IES privadas e crescimento nas IES públicas, com especial destaque nos Institutos Federais, na formação de professores de Biologia, Física e Química, motivados pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que incentivou a criação de cursos de Licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica. No ano de 2018 a área de Educação foi a que ofertou mais cursos de graduação presenciais nos IFs e CEFETs (BRASIL, 2018).

Os cursos da área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’ cresceram em participação percentual de toda a oferta de cursos, passando de 10,9% em 2003 para 15,8% em 2018, com ênfase para o grande crescimento de oferta de cursos de Enfermagem (Bacharelado), principalmente nos Centros Universitários e Faculdades privadas. A área de ‘Engenharia, Produção e Construção’ chegou a 16,9% do total de cursos em 2018, com destaque a uma diversificação maior dos cursos e um grande crescimento da oferta de Bacharelado em Engenharia Civil (BRASIL, 2003; 2018).

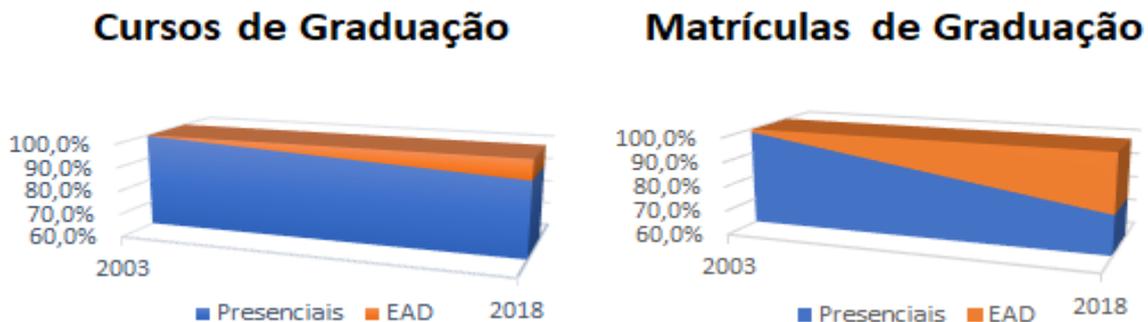
De uma forma geral, na análise destes dados, verifica-se nas IES públicas maior diversidade na oferta de cursos de graduação presenciais, tendo em vista que a demanda de mercado e o custo não se constituem como fatores preponderantes na seleção dos cursos a serem ofertados. Por outro lado, oferecer Cursos Superiores de Tecnologia (CST) segue no horizonte de muitas instituições de educação superior, porque são relativamente mais baratos, e, em muitos casos, se utilizam da modalidade de Ensino a Distância (EaD), que reduzem os custos e são, em sua maioria, voltados para as aspirações imediatas dos que vivem do trabalho prático. A agressividade da concorrência no mercado educacional deixou para muitas IES privadas apenas uma alternativa de sobrevivência e/ou de acúmulo de capital: expandir sua oferta, incorporando em larga medida o maior número possível de pessoas à sua esfera de atividade, especialmente dos segmentos populares não incorporados ao sistema de educação superior.

Apesar de reconhecer a significativa participação de oferta de vagas na modalidade EaD e a necessidade de um maior estudo da aplicabilidade desta modalidade, a presente pesquisa se

concentra na oferta de cursos de graduação presenciais, porque as diferenças entre essas modalidades de educação superior (presencial e à distância) são tão significativas que exigem estudos específicos e, portanto, se constitui em uma limitação deste estudo.

Entretanto, é importante destacar, mesmo que brevemente, o impacto causado pela modalidade EaD no período entre os anos de 2003 e 2018. A modalidade EaD cresceu significativamente neste período. Se observarmos o comportamento das duas modalidades somente durante 2007 a 2011, por exemplo, “verificaremos que o número de cursos na modalidade presencial cresceu apenas 25%, enquanto a modalidade a distância cresceu 156%, cerca de sete vezes mais” (RISTOFF, 2013, p. 15). A modalidade EaD ganhou participação relevante no percentual total de cursos e principalmente nas matrículas de graduação. Podemos visualizar este crescimento através do Gráfico 2 a seguir.

GRÁFICO 2 – Oferta de Cursos e Matrículas de Graduação no Brasil – Presenciais e A distância (EaD)



FONTE: BRASIL/Sinopse Estatística do Ensino Superior, 2003 e 2018. Elaborado pelo autor.

Se no ano de 2003 são poucos os registros de cursos e matrículas de graduação na modalidade EaD no MEC, seu rápido crescimento se constituiu em um dos principais componentes das políticas educacionais de ensino superior que se efetivaram no início do século XXI no Brasil. O novo século passou a demandar o ensino voltado à formação profissional, enfatizando a ampliação do acesso, com IES comprometidas com a flexibilização da formação e um menor custo financeiro.

De acordo com o Gráfico 2, podemos observar a utilização da modalidade EaD como um instrumento para oferta de cursos de graduação a custos menores, quando ao longo do tempo o crescimento dos novos cursos passa de 0,3% em 2003 para 8,4% em 2018. Porém, o crescimento do número de matrículas de graduação na modalidade EaD foi proporcionalmente maior, galgando de 1,3% em 2003 para 24% em 2018. Em 2018, ao dividir o número de matrículas pelo número de cursos EaD chega-se a 647 matrículas por curso, em média. Esta realidade se justifica pelos avanços tecnológicos das plataformas de ensino à distância, mas dificulta a realização de uma prática pedagógica com ênfase no aprendizado mais crítico e relevante.

Na análise por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica, em 2003 havia apenas 52 cursos na modalidade EaD no Brasil e, apesar de ainda ser um número incipiente, destaca-se o fato destes cursos pertencerem, em sua maioria, a Universidades Públicas. No ano de 2018, esta situação se inverte, pois dos 3.177 cursos de graduação EaD no Brasil, 84,4% eram oferecidos por IES privadas, em grande maioria, em Universidades e Centros Universitários (BRASIL, 2003c; 2018).

A maioria destes cursos de graduação EaD é destinada às Áreas de ‘Negócios, Administração e Direito’ (40,7%) e ‘Educação’ (31,5%), que juntas somam 72,2% dos cursos. Nestas áreas, essencialmente se utilizam da modalidade EaD para ofertarem Cursos Superiores de Tecnologia (CST) das mais variadas vertentes de gestão, marketing e negócios, assim como para cursos de formação de professores. O curso de Direito, concorrido e reconhecido socialmente por ser um curso “nobre”, por exemplo, tinha em 2018 apenas 1 curso de graduação à distância no Brasil (BRASIL, 2018). Esses números mostram que as áreas e cursos historicamente ditos “nobres”, geralmente destinados ao público com maior condição socioeconômica, como medicina e direito, por exemplo, dificilmente compõem a categoria tecnológica e não são oferecidos na modalidade EaD.

De acordo com Reichmann; Vasconcelos (2009), historicamente, no Brasil, o termo doutor, ao mesmo tempo em que indica formação acadêmica, também confere uma certa distinção social ao profissional dos cursos de Medicina e Direito. Além disso, no Brasil, o termo ‘doutor’ é título de prestígio, dado a qualquer um a que se queira atribuir (merecidamente ou

não) autoridade. Fica assim claro que o termo doutor não é um mero vocábulo, trata-se antes de um verdadeiro conceito cultural. Nesta tese, vamos considerar os cursos de Medicina, Direito e Engenharia como cursos “nobres”, no sentido de diferenciação social dos demais cursos, de acordo com a percepção cultural brasileira ainda existente.

Dentre os números apresentados referentes à expansão, o detalhamento da oferta de cursos de graduação e instituições de ensino superior no Brasil no período de 2003 a 2018 revela que, durante o processo de expansão, houve uma diferenciação da oferta em função das características dos lugares e do público-alvo, se mostrando complexa e diversificada.

No caso da educação profissional, quando os CEFETs foram alçados à categoria de instituições de educação superior, pelo Decreto 5.225/2004 (BRASIL, 2004b), o mesmo instrumento legal transformou os cursos tecnológicos, mais identificados com o pós-médio do que com o superior, em Cursos Superiores de Tecnologia (CST). No entanto, para serem considerados cursos superiores, eles foram instados a seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação. Isso fez com que os cursos tecnológicos adquirissem o novo status de curso superior.

Os Institutos Federais, mesmo oferecendo menos CST que as instituições privadas, ainda estão mantendo cursos mais bem avaliados em função da qualidade histórica destas instituições. Porém, estavam e ainda estão tentando estabelecer uma nova identidade, visto que precisam se adaptar às novas exigências, como: a verticalização do ensino; Educação de Jovens e Adultos; e oferta de cursos de licenciatura.

A busca por uma identidade comum tem sido dificultada, porque, conforme adverte Otranto e Paiva (2016), os IFs têm a mesma denominação, mas são diferentes uns dos outros. Há alguns IFs formados por CEFETs consolidados, que já ofereciam inclusive educação superior, localizados em grandes centros urbanos. Por outro lado, há IFs compostos por Escolas Agrotécnicas ou Escolas Vinculadas, que funcionavam na zona rural, sem tradição no oferecimento da educação superior. São, portanto, instituições muito diversas, o que amplia consideravelmente o desafio de estudá-las.

Os CST foram rapidamente assimilados pelas instituições privadas, que viram neles uma oportunidade de oferecer cursos de graduação em menor tempo, a um número maior de alunos.

Ocuparam, pois, um importante papel no processo crescente de privatização da educação superior.

A expansão do ensino de graduação no Brasil, neste contexto político e econômico, revela que a escolha do curso de graduação por um candidato não depende somente da sua vontade ou aptidão, mas das condições sociais que lhe são postas no ato da inscrição. A hierarquia de cursos e instituições, em muitos casos, também é um limitador quando a concorrência para um curso de graduação se torna tão intensa que leva uma pessoa a optar por um curso de acesso mais fácil. Na Tabela 4, podemos visualizar a relação candidato/vaga por área de conhecimento e por categoria administrativa, que pode dimensionar a concorrência para acesso aos cursos.

TABELA 4 – Relação Candidato/Vaga - por Área do Conhecimento e Modalidade Administrativa

2003		2018	
Área do Conhecimento	Candidato/Vaga	Área do Conhecimento	Candidato/Vaga
Agricultura e Veterinária	4,59	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	5,28
Saúde e Bem-Estar Social	4,39	Saúde e Bem-Estar	4,53
Engenharia, Produção e Construção	3,02	Ciências naturais, matemática e estatística	4,33
Ciências, Matemática e Computação	2,53	Ciências sociais, jornalismo e informação	3,68
Humanidades e Artes	2,25	Educação	3,25
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2,12	Artes e humanidades	2,51
Educação	1,89	Negócios, administração e direito	2,45
Serviços	1,45	Serviços	2,39
Pública	8,42	Engenharia, Produção e Construção	2,33
Privada	1,47	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	2,10
		Pública	11,51
		Privada	1,78

FONTE: BRASIL/Sinopses Estatísticas do Ensino Superior. Elaborado pelo autor.

O mecanismo de análise de dados relativos à relação candidato/vaga mostra a concorrência para acesso a determinado curso de graduação, nos quais sobram vagas quando a relação é menor do que 1. No caso da Tabela 4 são mostradas as relações candidato/vaga em cada área do conhecimento. Nela é possível perceber que não houve mudanças muito significativas entre as áreas mais concorridas, considerando o cômputo geral.

Do ano de 2003 para o ano de 2018, de acordo com a Sinopse Estatística do Ensino Superior, podemos perceber pela leitura da Tabela 4, que houve aumento da concorrência para todas as áreas do conhecimento. Somente a área de ‘Engenharia, Produção e Construção’ reduziu a concorrência neste período, motivada, principalmente, por grande expansão das vagas e variações dos cursos de engenharia. Porém, dentre os cursos considerados “nobres”, os cursos de engenharia (principalmente as variações mais refinadas, como Engenharia Aeroespacial e Saneamento Ambiental) continuam entre os mais concorridos.

O curso de Direito, por exemplo, também considerado curso “nobre”, aumentou em 38% o número de vagas, de 2003 a 2018, para um aumento de 78% na procura por este curso, ampliando, conseqüentemente a relação candidato vaga. O curso de Medicina, na mesma linha, possuía uma taxa de 26,3 candidato/vaga em 2003 e aumentou para 28,7 em 2018, passando de quinto para o segundo curso mais concorrido do país (BRASIL, 2003c; 2018).

Ainda de acordo com a Tabela 4, uma informação importante sobre a concorrência para acesso aos cursos de graduação está na modalidade administrativa. Nas IES públicas existe concorrência e demanda para todas as áreas do conhecimento. Em relação às IES privadas, a concorrência é menor na média geral e sobram vagas para muitos cursos de graduação. Quando existe o detalhamento para os cursos, fica mais evidente que alguns elementos são importantes para o acesso, como: localidade, modalidade acadêmica, instituições de referência, públicas ou privadas, e cursos com prestígio acadêmico. Também não podemos deixar de considerar o valor das mensalidades nas instituições privadas, para os cursos de maior prestígio social.

Podemos citar como exemplo de IES de alto prestígio social uma nova faculdade de empreendedorismo, criada no ano de 2020, a *Link School of Business*. A instituição, localizada em bairro nobre da cidade de São Paulo, com sede própria e imponente, oferece cursos presenciais de empreendedorismo, em quatro anos de formação, cujos discentes recebem apoio financeiro para abrirem seus próprios negócios já no primeiro ano de curso. O valor da mensalidade gira em torno de dez mil reais (MONTEIRO, 2021, online).

Os cursos de graduação mais prestigiados, com maior procura e demanda social, compõem um campo que potencializa a competitividade no país entre as empresas que buscam pelos concluintes das instituições de maior reconhecimento acadêmico. Estas instituições

costumam contar com apoio financeiro diferenciado, principalmente nas universidades públicas de referência e nas instituições privadas de alto custo. O exemplo do curso de Empreendedorismo de alto custo revela o contexto complexo de distinção social no ensino superior brasileiro, que pode tornar qualquer curso de graduação “nobre”, considerando as características diferenciadas da oferta. Infelizmente, é exatamente neste espaço de excelência acadêmica que encontramos muito poucos e, em alguns casos, nenhum dos estudantes beneficiados por programas de inclusão.

Os estudos de Ristoff (2013) comprovaram como ainda existem diferenças gritantes entre os cursos de baixa demanda/baixo prestígio social e os cursos de alta demanda/alto prestígio social, no que se refere à cor do estudante, à renda mensal da família do estudante, à sua origem escolar (escola privada ou escola pública) e à escolaridade dos pais, apesar do investimento em acesso e permanência no contexto das políticas públicas de expansão do ensino superior. Geralmente são estudantes negros ou pardos, com renda familiar baixa, originários de escolas públicas e oriundos de famílias com baixa escolaridade.

Segundo Dias Sobrinho (2010), as relações entre o econômico e o simbólico (cultura, conhecimentos, ideologias, valores) implicam-se mutuamente e determinam as hierarquias profissionais. Por outro lado, a privação dos recursos econômicos é correlativa da privação dos meios de aquisição de conhecimentos e do acesso aos bens culturais em geral. Por isso, para os jovens das classes pobres e abaixo da linha de pobreza, mas também para o país de modo geral, a expansão das matrículas representa um aumento significativo no capital cultural e econômico da população brasileira. Para essas pessoas que, além das vulnerabilidades econômicas, em geral chegam ao nível superior com baixos repertórios educacionais e culturais, cada ano de escolaridade pode significar ganhos salariais, aumento no padrão de consumo, elevação da autoestima e das possibilidades de alcançarem melhores posições sociais.

No contexto da política de expansão do ensino superior, podemos concluir das questões descritas neste subcapítulo que diversos fatores possuem características de influência no acesso aos cursos de graduação. No que concerne às hierarquias profissionais e às ofertas de cursos, os estudos evidenciam que o alunado mais carente tem buscado os CST ou Sequenciais por

Campo do Saber, cada vez mais na modalidade EaD, oferecidos por instituições geralmente privadas, de menor porte e pouco prestígio social.

As classes populares localizadas nas periferias urbanas das capitais do país foram alvo das instituições privadas para a venda de cursos superiores mais flexíveis, com alto percentual de financiamento, sob a promessa de acesso a níveis mais elevados da educação. Ofereceram “a estas classes um tipo especial de educação superior, não tão longa, nem tão densa quanto aquela, a graduação, a que almejavam: são os Cursos Superiores de Tecnologia ou os Cursos Sequenciais de Formação Específica” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Em relação a ampliação dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST), Neste caso, conforme apontado por Veiga (2020), o aumento da oferta e da procura estão relacionados diretamente à racionalização dos recursos da produção em busca do aumento da lucratividade, presentes na ideia de produção enxuta expressa na carga horária reduzida dos CST. Com a redução de carga horária são reduzidos os custos operacionais de funcionamento desse grau educacional, impactando diretamente nos valores de mensalidades, no caso da rede privada. A redução da carga horária também traduz a concepção de parcelamento do conhecimento. Com enfoque estrito no aspecto pragmático, esse tipo de fragmentação denota a ideologia utilitarista que perpassa alguns cursos de educação superior, evidenciando a sofisticação da divisão social do conhecimento, até então marcada, principalmente, pela tensão entre acesso ou não ao ensino superior.

Nesse sentido, esse modelo de expansão requer uma análise crítica quanto à democratização desta expansão. Bruno (2011) destaca que a expansão como universalização do acesso que não abrange todos os níveis de ensino, num mesmo grau de complexidade, é, na verdade, uma massificação para fins de adaptação ao sistema capitalista.

Portanto, estas políticas públicas educacionais, de expansão do ensino de graduação, estão relacionadas a um projeto mais amplo – iniciado no Brasil ainda nos anos de 1960 – de fragmentação e precarização da educação como um todo, e da educação superior em particular, na qual o Estado brasileiro, imbuído do conceito de Capital Humano, com apoio dos Organismos Financeiros Internacionais, incentiva e oferece cursos que qualificam os trabalhadores dentro dos limites necessários para apenas exercerem uma profissão.

Estas políticas, de acordo com Mancebo; Silva Junior (2015), desviam o direito à educação para o direito à certificação de escolaridade. As políticas educacionais foram orientadas pela lógica do setor produtivo e com objetivo de formação técnico-profissional de mão-de-obra, principalmente para indústria, alinhadas com as orientações de instituições como Banco Mundial, UNESCO e CEPAL. É fomentada, portanto, a ideia de formação técnica e tecnológica no nível superior e de caráter enxuto, apontando a escola técnica superior como uma tendência em desenvolvimento. (cf.: VEIGA, 2020).

Neste caso, assim como já apontava Saviani (1999) sobre a dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil (ensino médio e técnico), tem-se então, de um lado, uma formação sólida, para alguns poucos e, de outro, para a grande maioria (dos que conseguem ir além do Ensino Médio), uma formação de nível superior específica, pontual, voltada estreitamente ao “mercado” de trabalho. Nesta análise da expansão do ensino de graduação presencial, um confronto está posto: o ensino superior brasileiro conta com menos cursos e instituições que têm como *locus* a formação humana e crítica, que vão além da formação profissional; e, por outro lado, estamos nos deparando com cada vez mais cursos de graduação que apresentam um empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, contribuindo para configurar um novo *apartheid* no ensino de graduação no país.

Obviamente essa estrutura é ainda mais complexa, pois diversos fatores são levados em consideração para a escolha de uma instituição e um curso de graduação por um(a) candidato(a) ao ensino superior. No período em estudo nesta tese, o advento das políticas afirmativas para ingresso (cotas sociais e raciais), por exemplo, se apresentaram como um componente importante de democratização das IES públicas. Além das ações afirmativas, outras políticas públicas, seja através de investimentos, seja através de medidas legais, foram importantes neste processo de expansão do ensino superior, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ano de 2003 começou no Brasil com um novo contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política fiscal nos anos anteriores. O valor dos gastos passou a se ajustar ao comportamento da receita orçamentária, como consequência dos cortes de despesas, sobretudo, de custeio e capital. Explica-se assim o arrocho salarial, o corte das verbas de custeio com saúde, educação e outros, bem como a redução dos gastos com investimentos que eram realidade naquele momento.

Diante do quadro de crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, mencionado no capítulo anterior, ganha força uma nova política pública. Não se trata mais de priorizar a expansão de matrículas presenciais, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes. Então surgem propostas de programas de ocupação das vagas ociosas nas IES privadas, acompanhadas de um discurso de justiça social e ampliação de oportunidades pela via do acesso ao ensino superior, que corria concomitante às pressões das associações representativas dos interesses das IES privadas que desejavam maior apoio do Estado.

Desta forma, o governo Lula por um lado afirmava a educação superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justificava constantemente seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada em documentos dos organismos financeiros internacionais.

No âmbito das instituições públicas, foi implementado o Projeto de Expansão do Ensino Superior ocorrido a partir do ano de 2003 no Governo Lula. Neste capítulo detalhamos esta política pública separando-a em três fases e relacionando cada uma delas com influências nacionais e internacionais, com a formação profissional e tecnológica e com os dispositivos legais que sustentaram essa política em relação ao ensino de graduação.

2.1 A Política Pública Federal de expansão do Ensino Superior – Primeiros passos (2003 a 2005)

De acordo com Otranto (2006, p. 43), o início da Reforma da Educação Superior do governo Lula foi marcado pelo

Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O Decreto estabeleceu a composição do GTI por dois representantes de cada um dos órgãos a seguir: Ministério da Educação, Casa Civil, Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Ministério da Ciência e Tecnologia e Ministério da Fazenda. O documento de criação do Grupo de Trabalho se inicia mencionando o reconhecimento da situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais.

Ainda segundo Otranto (2006), o Ministro da Educação no ato da criação do GTI, Cristovam Buarque, compunha o Observatório Internacional das Reformas Universitárias (ORUS), uma ONG francesa, dirigida por Edgard Morin²⁸, que atuou de forma decisiva junto ao governo Lula na definição das diretrizes da Reforma Universitária. O ORUS, patrocinado pelo Banco Mundial, após três meses de fóruns, realizou o Seminário Internacional “Universidade XXI”, nos dias 25, 26 e 27 de novembro de 2003, em Brasília. O principal objetivo declarado deste debate, que se deu através de uma lista de discussão na internet, era chamar a população a participar e contribuir para a elaboração dos pressupostos para a Reforma Universitária. A discussão, porém, não foi publicizada integralmente e muitos educadores que acessavam o site não conseguiam ver suas críticas e sugestões publicadas. Somente as mensagens consideradas “mais pertinentes” foram selecionadas pelo moderador do ORUS.

O Decreto de criação do GTI, em seu diagnóstico, reconhece que as Universidades Federais tiveram crescimento do número de vagas e matrículas presenciais, mas uma redução

²⁸ Edgar Morin é um sociólogo francês e um dos principais teóricos do campo de estudos da complexidade.

do número de docentes efetivos, aumentando a relação professor/aluno. Menciona ainda as restrições orçamentárias que geraram um estado de crise destas instituições. O texto também relata a crise das instituições privadas, que após a expansão se encontravam ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação aos seus diplomas. Ao final do diagnóstico, propõe um *Pacto de Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo*, visando apontar diretrizes rumo a uma grande reforma, que fornecesse uma nova estrutura de todo o sistema para enfrentar o século XXI. (Brasil, 2003).

Segundo Otranto (2006), o relatório final do GTI foi divulgado, extraoficialmente, em dezembro de 2003, e, ao atribuir o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem, propõe respostas que se constituiriam em uma reforma “mais profunda” das instituições federais de ensino superior. Nesta reforma, constariam, obrigatoriamente, os seguintes itens: a reposição do quadro docente; a ampliação de vagas para estudantes; a educação a distância; a autonomia universitária; e o financiamento.

Logo em seguida ao primeiro relatório do GTI, ainda segundo Otranto (2006), o Ministério da Educação (MEC) divulgou três documentos que visavam apresentar a proposta de Reforma da Educação Superior. O primeiro deles é datado de 2 de agosto de 2004 e tem por título “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes”, que reafirma os princípios e consolida as diretrizes contidas no Relatório do GTI nunca divulgado oficialmente. O segundo documento, de 6 de dezembro de 2004, foi apresentado como a primeira versão do Anteprojeto de Lei do MEC para a Reforma da Educação Superior e o terceiro teve sua divulgação em maio de 2005, como a segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Essa reforma como um todo não chegou a ser aprovada, mas foi executada através de outras medidas de iniciativa do Governo Federal.

Paralelamente ao trâmite da proposta oficial de Reforma da Educação Superior no Congresso Nacional, dispositivos legais foram surgindo e colocados em prática, consolidando a reforma antes mesmo da conclusão do seu trâmite oficial. Estas medidas retratavam as recomendações dos Organismos Internacionais, com destaque para o Banco Mundial, que orientavam os países em desenvolvimento a promoverem políticas educacionais. No caso do ensino de graduação, a diretriz dos Organismos Internacionais era que este passasse a ser

progressivamente absorvido pelas instituições privadas e pelo mercado, ou seja, a educação superior era vista como uma valiosa mercadoria para os empresários da educação. A justificativa para que o Ministério da Educação adotasse esta medida era a possibilidade de concentrar o investimento público na educação básica.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), veio no bojo dessa reforma. Instituído pela Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004²⁹ (BRASIL, 2004c). Em linhas gerais, oferecia bolsas pagas pelo MEC a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica para estudar em qualquer IES privada (com ou sem fins lucrativos) que a ele aderissem. Estas Instituições, ao aderirem ao PROUNI, ainda fazem jus à isenção de: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

Outra medida legal importante que veio no rastro da reforma extraoficial, instituída pelo relatório do GTI foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O SINAES foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de conduzir o processo de avaliação da educação superior (BRASIL, 2004d). A Portaria do MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004e), que regulamenta os procedimentos de avaliação, reforça o papel assumido pelo Estado brasileiro no contexto das reformas dos anos de 1990, com o objetivo de regular e ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos Organismos Internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo entre as instituições.

Este conjunto de modificações na estrutura de ensino superior ainda contou com Leis que influenciaram diretamente no papel social e educacional das instituições públicas de ensino superior, como as Parcerias Público-Privadas (PPP's), regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004f), e a Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004g). Estes dispositivos legais tinham o papel de permitir,

²⁹ Logo em seguida, o Decreto nº 5.245, de 18 de outubro de 2004, regulamentou a MP e a Portaria nº 3.268, de 19 de outubro de 2004, estabeleceu os procedimentos para adesão das Instituições Privadas de Educação Superior ao PROUNI. Em 13 de janeiro de 2005, o Programa foi transformado em Lei – Lei nº 11.096/2005.

no contexto do ensino superior, maior participação de empresas privadas na gestão e atuação das instituições públicas, direcionando as pesquisas e inovação para o interesse mercadológico.

Desta forma, estas medidas apontavam para a consolidação de uma estrutura de oferta de ensino superior, principalmente o ensino de graduação, mais orientada para o mercado, permitindo às empresas educacionais ampliarem a oferta de vagas, com incentivo do orçamento público, inclusive através de cursos mais flexíveis.

O Relatório do GTI também trouxe mudanças para o ensino profissionalizante brasileiro, amparadas em um conjunto de ações legais que consolidaram a Educação Profissional, antes mesmo do Projeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica dar entrada no Congresso Nacional.

Otranto (2006a) destacou algumas delas:

O Decreto nº 5154, de 20 de julho de 2004, regulamenta a oferta de educação profissional tecnológica de graduação e a articulação entre os ensinos médio e técnico. Prevê, ainda, a possibilidade de progressividade e cumulatividade na formação e na certificação e mantém a estrutura modular de organização da educação profissional, amplamente criticada pelos educadores. O Decreto nº 5225, de 1 de outubro de 2004, elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), escolas tradicionais de nível médio, à categoria de instituições de educação superior. Os cursos tecnológicos, que eram cursos superiores diferenciados dos de graduação, adquiriram o *status* de cursos de graduação e pós-graduação. Para complementar, o Decreto nº 5254, de 1 de outubro de 2004, dispôs sobre a organização dos CEFETs, as principais escolas de educação profissional do país. (OTRANTO, 2006a, p. 26).

Como é possível perceber, os anos iniciais do primeiro mandato do presidente Lula da Silva – 2003 e 2004 – foram pródigos em reformar a educação superior, incluindo a educação profissional. As políticas educacionais implantadas ocasionaram mudanças no perfil da oferta de cursos de graduação que, em poucos anos, assumiu uma característica considerada por seus idealizadores como mais enxuta, flexível e prática. Porém, essa mudança de perfil ocasionou prejuízos à qualidade da educação, tanto na formação profissional quanto na acadêmica, como veremos a seguir.

2.2 A Política Pública Federal de expansão do Ensino Superior – Fase I (2005-2007)

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), inclusive as voltadas para a educação profissional, foram condutoras, no campo da qualificação de mão-de-obra, dos planos do Estado para o desenvolvimento econômico. A partir do interesse do Governo Lula em maior intervencionismo estatal para o crescimento da economia, foi possível perceber maiores investimentos na expansão do sistema federal através de novas instituições de ensino superior e/ou expansão de instituições existentes.

Nesse sentido, a dimensão econômica e a demanda por grande quantidade de mão-de-obra, sempre com forte apelo social, encobria a necessidade de evolução do padrão produtivo e o incremento de novas tecnologias. A demanda por uma qualificação profissional mais elevada que, ao mesmo tempo, não excluía a formação técnica de nível médio foi a tônica na educação profissional, imprimindo aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a marca de instituições ocupadas com a verticalização desta modalidade da educação, indo além do nível médio, em direção à pesquisa aplicada na graduação e na pós-graduação.

Em paralelo, no ano de 2005, podemos destacar a nova política do governo para a Educação a Distância (EaD), regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Este Decreto oficializou a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

No ano seguinte, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma universidade cuja totalidade dos cursos é oferecida a distância. Implantada pelo Decreto n. 5.800/2006 (BRASIL, 2006a), foi concebida com potencial para a oferta de vagas no ensino superior, porque não exigia os mesmos padrões de investimento das IES tradicionais, se constituindo, portanto, em importante instrumento do projeto de expansão. De acordo com Mancebo; Vale e Martins (2015), no caso específico do setor privado, o argumento forte para sua inserção na oferta do EaD refere-se à exaustão da oferta de cursos presenciais (que haviam se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia

brasileira que detém essa fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros. Deve-se destacar, ademais, que, apesar do aumento da oferta de EaD na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade de ensino também se ampliou nas universidades públicas, particularmente por meio da UAB. A Educação a Distância passou então a se constituir em mais uma oportunidade para a expansão das grandes empresas privadas na educação brasileira.

Uma leitura mais detida do contexto de mundialização da economia, de mudanças tecnológicas permanentes, de transformações na concepção, na organização e no conteúdo do trabalho, vinculado à taxa de escolarização de sua população e à elevada qualificação do trabalhador, desvenda ao leitor que ela abriga a necessidade de conferir maior dinamismo às atividades produtivas tipicamente locais. Nesse sentido, ganha espaço a consolidação e ampliação do ensino técnico profissionalizante.

Impõe-se aos sistemas educativos voltados para a formação profissional ampla flexibilidade, de modo a fazê-lo incorporar e adaptar-se às rápidas mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho como um todo. Ou seja, este sistema deve estar constantemente em condições de responder a mudanças contínuas. Diante disso, por diferentes estratégias, entre elas a destinação de recursos ou não do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), a transformação das escolas técnicas e o incentivo para uma relação cada vez maior com o mercado na venda de serviços, a implantação da reforma foi sendo efetivada.

Além da abertura e incentivo à participação das empresas educacionais, na educação profissional mais diretamente ligada à formação intensiva de mão-de-obra, e a regulamentação da modalidade EaD, o governo permitiu ao Sistema S³⁰ ampliar sua função privatista e seletiva, ampliando a abrangência de um projeto educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo.

³⁰ **Sistema S** é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar o conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Segundo Fonseca (2015), neste período o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) ampliou seu escopo de cursos técnicos (nível médio) para cursos tecnológicos (nível superior), assim passando a ofertar a formação superior através da educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação, de acordo com o Plano Estratégico do Sistema Indústria 2006-2010, segundo diretriz estratégica do SENAI.

Neste contexto, de acordo com Otranto (2011), outras duas medidas normativas foram implantadas anteriormente sem levar em consideração a Lei da Reforma da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica que se encontrava no Congresso Nacional³¹. Surgiram então: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Decreto 5.840/2006, visando a retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica, dentro do contexto de valorização e ampliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – (BRASIL, 2006); e o Programa Brasil Profissionalizado, Decreto 6.302/2007 (BRASIL, 2007), que visava repassar recursos federais para os estados a fim de incentivá-los a retomar o oferecimento da educação profissional gratuita de nível médio na rede de educação pública estadual, inclusive através da utilização de convênios e parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e fundações privadas educacionais.

Com as normativas estabelecidas para atuação das empresas educacionais privadas, Sistema S, ONGs e Fundações na oferta de ensino superior, o caminho estava sendo pavimentado para consolidar oficialmente a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

De acordo com Otranto (2011), pode-se considerar como marco inicial legal para a concretização da Reforma da Educação Profissional o Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que estabelece a criação dos Institutos Federais e as normas para a

³¹ Essa lei da Reforma da Educação Profissional que se encontrava no Congresso Nacional, na realidade nunca foi homologada, e a educação profissional foi sendo reformulada pelos Decretos presidenciais. Em vez de passar pelo Congresso Nacional, o governo foi promovendo a Reforma de cima para baixo, a partir das diretrizes do Banco Mundial, sem ouvir o Congresso ou a comunidade acadêmica.

transformação dos 33 CEFETs, 36 Escolas Agrotécnicas, 32 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e as Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais. No Decreto fica explícito o projeto de organização de uma rede federal, com nova engenharia organizacional, que seria montada a partir da “agregação voluntária” das instituições já existentes à uma nova identidade institucional – os Institutos Federais. As instituições de educação profissional foram convidadas, pela Chamada Pública MEC/SETEC 002/07, a aderir à nova instituição, no prazo de 90 dias. Essa nova instituição, denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foi criada em dezembro de 2008, no bojo da reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), implantada pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Os detalhes dessa criação serão explorados no próximo subcapítulo.

Em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto 6.096 (BRASIL, 2006), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), como parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE). O REUNI foi a oficialização do processo de expansão que já ocorria por incentivo do Governo Federal. Porém, o investimento ocorreu vinculado a iniciativa das IFES de participarem do Programa, apresentando proposta com metas e objetivos a serem cumpridos.

Ao ser aprovada, a proposta deu origem a termo de pactuação de metas e de fixação de recursos humanos e financeiros adicionais destinados à universidade, cujos repasses foram condicionados ao cumprimento das etapas previstas no projeto, conforme disposto no artigo 6º do Decreto nº 6.096/2007. Cada etapa apresentada recebeu o acompanhamento de equipe específica da Secretaria de Ensino Superior (SESu), devendo as instituições observar estritamente os objetivos, metas e execução orçamentária para ela previstas. (BRASIL, 2007b).

A participação no REUNI pelas IES públicas federais foi divulgada pelo poder público como uma ação voluntária. Partiu de uma proposta para que estas instituições aprimorassem a qualidade e a quantidade de sua oferta. Esta foi a estratégia que ajudou a encampar a adesão da totalidade das IFES: a promessa de maiores investimentos e um chamamento a função social destas instituições. Segundo o Decreto nº 6.096/2007, que instituiu o REUNI, “É fundamental que as universidades tenham claro que será difícil atender as metas do Plano Nacional de

Educação sem o envolvimento e o compromisso social das instituições federais no que se refere ao aumento de vagas no ensino superior.” (BRASIL, 2007b, p. 22).

O REUNI foi implantado pelo governo federal numa proposta de adesão voluntária negociada, ou seja, com vantagens para a instituição que aderisse. A proposta veio sob a aura de adesão voluntária das universidades federais, mas acompanhada de ameaças àquelas instituições que porventura ousassem não aderir à proposição governamental. As ameaças foram na direção, principalmente, de cortes no orçamento das instituições, em um momento já marcado por restrições orçamentárias. Todas as universidades federais assinaram o contrato de gestão e aderiram ao REUNI.

Inicialmente, a prioridade do processo de expansão foi reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. Por isso, entre 2003 e 2007 foram criadas dez universidades federais em regiões prioritariamente não metropolitanas, dentre as quais 40% na região sudeste, 30% na região sul, 20% na região nordeste e 10% no centro-oeste. Como resultado, foram disponibilizadas 110.729 novas matrículas, 26.612 vagas e 613 cursos na graduação. (BRASIL, 2015, p. 36)

No fim deste ciclo de expansão anterior a oficialização do REUNI, pôde-se verificar em números o impacto do investimento realizado, de acordo com os relatórios sobre a expansão.

Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). (BRASIL, 2007c, p.9).

Em 2007, ressalta-se ainda a reestruturação da Secretaria de Educação Superior (SESu), que passou por alterações significativas em sua estrutura regimental, neste momento através do Decreto nº 6.320/2007 (BRASIL, 2007d), revogado pelo Decreto nº 7.480, de 2011 (BRASIL, 2011a). Pelas novas regras, a SESu adquirindo outras competências relacionadas à regulação e supervisão, reforçando a gestão das informações e acompanhamento de processos

relacionados ao cumprimento da legislação pertinente, que pregava a melhoria dos padrões de qualidade.

Conforme vimos acompanhando neste capítulo, a expansão do ensino superior entre 2003 e 2007 ocorreu predominantemente via instituições privadas e universidades públicas federais, através de incentivos governamentais comprovados em dispositivos legais. No caso das instituições particulares, destacamos o FIES, o PROUNI, o PROEJA e Brasil Profissionalizado. No que diz respeito às instituições federais de educação superior, destacamos o Programa Governamental denominado REUNI. Apesar de criado em 2007, o REUNI vivenciou seu auge a partir de 2008. Por esse motivo será mais bem detalhado no próximo item, juntamente com a Reforma da Educação Profissional, que teve seu caminho pavimentado em 2007, mas a culminância legal se deu em dezembro de 2008 e os resultados práticos começaram a acontecer no ano de 2009.

2.3 As políticas públicas oficiais: Reforma da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (2008) e REUNI (2008-2012)

No ano de 2008 ocorreu o processo legal de discussões e articulações para consolidação das Leis que instituíram a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e deram continuidade à implantação do REUNI, em consonância com os princípios formuladores do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE). A Lei nº 11.892/2008 instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando 38 Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF) a partir da agregação ou transformação das antigas instituições optantes (BRASIL, 2008). Vamos ver mais detalhadamente como isso aconteceu.

O governo federal manteve, até o final de 2008, uma rede formada por Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EV) e demais Escolas Técnicas (ET). Apresentou uma política pública com o objetivo de unir todas essas instituições em uma nova unidade denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Seguiu a mesma lógica de adesão voluntária com vantagens para quem aderisse à proposta governamental, que usou na

implantação do REUNI. Foi uma batalha acirrada, da qual vamos apresentar os principais entraves encontrados pelo governo para colocá-la em prática, em cada um dos grupos de instituições: CEFETs, Escolas Agrotécnicas e Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

Segundo Otranto (2012), desde que o CEFET Paraná havia se transformado em Universidade Tecnológica, em 2005, o objetivo dos demais CEFETs, principalmente os mais antigos, passou a ser o de alcançar o *status* de universidade. Quando se depararam com a proposta de se transformar em Instituto Federal, no primeiro momento, houve uma reação que, vinda de instituições importantes como os CEFETs e suas Unidades Descentralizadas, poderia pôr em risco os planos governamentais.

Então, ainda de acordo com Otranto (2012), o Governo Federal negociou junto ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) e convenceu seus integrantes de que a transformação em Instituto Federal proporcionaria vantagens a estas instituições, tais como: equivalência às Universidades; implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica; e, ainda, que os Diretores Gerais passariam a ser chamados de Reitores, apelando para o poder simbólico do cargo. Após as devidas negociações, o governo contou com a aceitação do CONCEFET para adesão à proposta dos CEFETs se integrarem aos Institutos Federais. A maioria seguiu as novas indicações do Conselho, com exceção do CEFET-RJ e do CEFET-MG. Dessa forma, 31 dos 33 CEFETs aderiram à proposta do governamental.

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), apesar de se oporem no primeiro momento à proposta do Governo, não tiveram muita escolha. Com receio de ficarem sem recursos para manutenção, e motivadas pela garantia governamental de que duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais situadas em uma mesma unidade da federação poderiam compor um mesmo Instituto Federal, reduzindo o temor de subserviência ao CEFET, todas as 36 EAFs aderiram à proposta (OTRANTO, 2010).

As Escolas Vinculadas (EV) às Universidades Federais, por outro lado, se constituíam em instituições que nunca haviam desfrutado de autonomia administrativa e orçamentária, pois dependiam das universidades para sobreviver. O vínculo com as universidades federais as deixava mais seguras para a tomada de decisão. Diante disso, somente oito das 32 EVs

decidiram por se desvincular das universidades e integrar os Institutos Federais. As demais preferiram manter o vínculo inicial. Nesse caso, pesou muito o tipo de relação que as EVs tinham com os reitores das Universidades às quais estavam vinculadas (OTRANTO, 2010).

A mesma Lei que implantou os IFs estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). A nova Rede foi composta inicialmente pelas seguintes instituições: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; 2 CEFETs (Rio de Janeiro e Minas Gerais); 24 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (que não quiseram aderir aos IFS). No ano de 2012 o Colégio Pedro II foi incorporado a essa Rede.

Os Institutos Federais passaram a ser o modelo de instituição a seguir na RFEPT. Qualquer nova Instituição a ser criada na Rede deveria seguir o modelo dos IFs. Cada IF expandiu também suas Unidades Descentralizadas que passaram a ser campus dos Institutos Federais. Com isso a expansão também se interiorizou, assim como havia acontecido com as universidades federais.

Com a implantação dos Institutos e expansão das Universidades, a relação educação e desenvolvimento ganhou força no ensino superior público federal, vistos como espaços estratégicos de qualificação da mão de obra visando ao desenvolvimento socioeconômico de diversas regiões do país. A leitura da Lei nº 11.892/2008 revela que os IFs passaram a abranger todos os níveis e modalidades da educação nacional, ou seja: educação básica (ensino médio e técnico); educação superior, incluindo bacharelado e licenciatura; e pós-graduação *stricto sensu*. Além dos cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação.

No que diz respeito às universidades federais e ao Programa REUNI, a partir do Decreto 6.096/2007 (BRASIL, 2007b) e suas diretrizes, houve uma nova etapa de expansão das universidades federais, consolidando a política de ampliação da oferta de ensino superior pública federal no contexto de um projeto de interiorização e ocupação de novos espaços em todas as regiões do país.

O objetivo principal do projeto REUNI era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionassem maior mobilidade estudantil, trajetórias de

formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais.

Para entender melhor o alcance da expansão do REUNI é preciso voltar um pouco no tempo. Segundo Ristoff (2013), entre 1919 até 2002, foram criadas 45 universidades – sendo 11 no período de 1956 a 1961. Depois de um longo tempo, em que o crescimento das IES se deu principalmente no setor privado, em oito anos, no período de 2003 a 2010, 14 novas universidades federais foram criadas, gerando crescimento na oferta de vagas nos cursos de graduação presenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No entanto, há uma grande diferença entre os períodos 2003-2007 e 2007-2011, sendo este último o da implementação do REUNI. Entre 2003 e 2007 houve um incremento de 30.691 mil vagas (com um crescimento de 28,12%); porém, o crescimento exponencial da expansão das vagas aconteceu de 2007 até 2011, com um aumento de 91.655 vagas e uma taxa de crescimento de 65,53% (taxa inédita na história da evolução das vagas públicas federais no Brasil).

No início do século XXI o Brasil buscava se tornar um país moderno e de economia emergente, porém ainda estava marcado pela histórica desigualdade social e por um sistema de ensino superior de elite. Segundo os documentos oficiais, essa defasagem foi o principal motivador do forte investimento na expansão das vagas no ensino superior com meta de 30% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos (taxa líquida) constante no Plano Nacional de Educação – 2001 a 2010, implementado pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007.

Sem dúvida o REUNI expandiu e ampliou o número de universidades federais, com relativo aumento na quantidade de professores e discentes, decorrente do incremento de novos cursos, com destaque para o período noturno. No entanto, o número de cursos criados, na maior parte das instituições, foi maior que os docentes e técnicos que seriam necessários. Muitos dos novos cursos iniciaram suas atividades sem docentes e técnicos suficientes e, principalmente, sem espaço físico de instalação. Muitas obras foram iniciadas nas universidades e algumas ainda não foram concluídas até o ano de 2021, quando defendemos a presente tese.

Faltou, portanto, um planejamento mais sólido dessa expansão, tanto por parte do governo quanto por parte das universidades federais. Muitas acreditaram que os repasses

financeiros seriam honrados até o fim e começaram obras que não conseguiram concluir, devido ao fato de o governo não ter repassado as parcelas finais do contrato de gestão. Outras propostas oriundas do REUNI para enfrentamento dos problemas decorrentes da ampliação do número de discentes continuaram existindo, como: o combate à evasão, a flexibilização nas avaliações e o incentivo para uma taxa de tempo de conclusão aceitável. As IES passaram a ter muitas dificuldades para solucionar estes problemas.

Isso significa que todo esse movimento de expansão do ensino superior no Brasil carece de análises que englobem diversos fatores que compõem uma nova realidade mundial, um novo modelo de universidade, novas relações de trabalho e educativas que geraram diversas crises nos sistemas educacionais. Por este motivo, para analisar a expansão e o projeto de democratização do acesso, torna-se importante considerar a dualidade que permeia a ideia de qualidade da educação, seja como bem público e social, seja como um produto a ser comercializado com regras de mercado.

Segundo Dias Sobrinho (2010), muito do que se atribui à educação superior como sendo sua crise é, na realidade, um fenômeno muito mais amplo que poderia ser chamado de crise da sociedade da economia global. A educação superior pode contribuir para a solução de muitos problemas, mas também para a permanência de outros, ou seja, os problemas decorrentes dessa crise, mais especificamente, dizem respeito a uma crise do princípio da equidade e à conceituação de qualidade da educação superior. Esses núcleos temáticos remetem, necessariamente, às questões da democratização, da desigualdade, da exclusão e da inclusão social.

No contexto brasileiro de expansão do ensino superior, dentro do quadro de hegemonia da globalização da economia capitalista e sua ideologia, não podemos deixar de considerar a influência do sistema privado, que compõe o maior percentual da oferta. Ele tem força para intervir nos indicadores de qualidade da educação superior, que têm muito a ver com os lugares relativos dos indivíduos, os compromissos dos grupos numa dada formação social, as concepções de mundo e, particularmente, os papéis que os atores atribuem à educação superior. E, apesar do crescimento da participação das IES públicas, principalmente as federais, e do

papel histórico de resistência destas instituições, essa influência perpassa cada vez mais pelos setores privados da economia.

No ano de 2010, por exemplo, foram publicados os Decretos nº 7.232 (BRASIL, 2010) e nº 7.233 (BRASIL, 2010a), que alteraram as regras de gestão administrativa e financeira das universidades federais, respectivamente; assim como a Lei nº 12.349 (BRASIL, 2010b), que modificou as relações das IFES com suas fundações de apoio, que permitiram levar ao campo privado muitas ações normalmente efetivadas no campo público. Todas elas estavam focadas na reformulação do conceito de autonomia de gestão financeira das universidades, que significa gerir com autonomia os recursos que o governo federal deve repassar às instituições, substituindo-o pelo de autonomia financeira, ou seja, liberdade da instituição buscar recursos na iniciativa privada ou com a venda de seus serviços à população.

Com estas medidas, que mexeram na concepção de autonomia universitária, essas instituições passaram a ter mais incentivos para buscarem recursos através de arrecadação própria, ou seja, de serviços prestados por elas mesmas, e a política de pessoal também passou a ter uma abertura para a via privada. Desta forma, “a qualidade educativa estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1227).

De acordo com o mesmo autor, “o principal obstáculo para a democratização e expansão da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237). Por este motivo, após a consolidação do REUNI e a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos IFs, outros problemas foram identificados e passaram a representar sérios limites aos objetivos da expansão, que provocaram, como consequência, uma mudança de perfil do discente de ensino superior, implicando problemas de permanência e de igualdade de oportunidades.

Os problemas de ingressantes que não conseguem permanecer no ensino superior por falta de condições como transporte, alimentação e incentivos financeiros, geraram aumento da ociosidade de vagas e evasão nas IES. Autores como Dias Sobrinho (2010), Corbucci (2014) e

Barros (2015) também apontaram as deficiências do Ensino Médio como mais um problema para o acesso e permanência dos jovens das classes populares no ensino superior.

O plano para incentivo a permanência do ingressante no ensino superior das instituições públicas federais teve como principal política pública o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010c), implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o apoio, geralmente financeiro, aos estudantes com vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

Nas IES particulares, existem registros de programas institucionais para concessão de bolsas de estudo para acesso, que isenta total ou parcialmente do pagamento pelo curso, porém não existem registros de iniciativas institucionais para concessão de bolsas de auxílio para permanência dos estudantes de renda familiar baixa, nos cursos.

A Lei nº 11.180/2005, que instituiu o PROUNI, já previa auxílio financeiro para os bolsistas integrais de instituições particulares, porém este auxílio chamado bolsa permanência somente foi regulamentado através da Portaria MEC nº 19/2011 (BRASIL, 2011b), que oferece recursos financeiros a estudantes de renda mais baixa matriculados em cursos integrais para que possam se sustentar, uma vez que ficam praticamente impossibilitados de trabalhar devido aos estudos. Mesmo assim, a bolsa-permanência representa uma ajuda de custo bem baixa e cobre um número proporcionalmente pequeno de estudantes.

Com isso, instrumentos legais foram implementados para combater estes problemas e garantir o projeto de expansão e democratização do ensino superior, como a Lei Nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, que impõe a todas instituições federais de ensino superior a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de cada curso de graduação: a) aos estudantes de escolas públicas; b) com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita; c) por autodeclarados pretos, pardos e indígenas; c) e por pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Além das cotas, passou a existir o Sistema de Seleção Unificado (SISU) para todas as IFES, por adesão, e foi criado o Programa Bolsa-Permanência (Portaria nº 389/2013) no âmbito das IFES, com o objetivo de consolidar os objetivos de democratização de acesso (BRASIL, 2013).

As políticas de ações afirmativas podem ser compreendidas como programas que buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a grupos específicos, alvo de discriminação ou com pouco acesso a recursos. As cotas têm sido aplicadas em inúmeros países e em diferentes etapas da educação, bem como no mundo do trabalho. No Brasil, têm se concentrado no acesso aos cursos de graduação, por intermédio da Lei 12.711/2012, e aplicada por meio de diferentes instrumentos.

As cotas raciais utilizam como critério a cor/raça do candidato, de acordo com autodeclaração e, mais recentemente, a implantação de comissões de heteroidentificação pelas IES para limitar as fraudes. Os critérios sociais baseiam-se na renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, que comprove carência, e no fato de o aluno ser oriundo do ensino médio público. Há casos em que ambos os critérios são considerados simultaneamente, quando vagas são reservadas, por exemplo, a alunos negros pobres.

No ano de 2012, após a instituição da Lei das Cotas, um debate se tornou público sobre a constitucionalidade desta Lei, em função do processo aberto por um estudante que questionava os critérios adotados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para reserva de vagas. Por maioria de votos, o Supremo Tribunal Federal confirmou a constitucionalidade da Lei, mas a judicialização deste processo político revela o conflito que existia (e ainda existe) em torno da expansão e democratização do ensino superior no Brasil.

Quando se sabe que os retornos culturais à educação superior são mais elevados, é de se questionar por que no Brasil poucos brasileiros possuem este nível de ensino, com percentuais menores que outros países. Se na década de 1990 o gargalo poderia ser a insuficiência de vagas, após este período expansionista, a taxa de ingresso, apesar do crescimento, ficou abaixo do crescimento das vagas, que foi maior. Esta informação torna evidente que existiam outros problemas a serem enfrentados, para além da expansão.

No ano de 2013 expirou o prazo de 5 anos do Decreto que instituiu o REUNI e o que se observou foi que a taxa de frequência líquida ao ensino superior da população de 18 a 24 anos não atingiu a meta de 30% do PNE (2001-2010). A política de expansão, através das medidas legais que previam reduzir as assimetrias regionais, democratizar o acesso e garantir a

permanência dos estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica, apesar dos avanços, não eliminou as disparidades na oferta dos cursos, inclusive geográficas.

No território brasileiro, com muitas diferenças socioeconômicas entre as regiões, mesmo com as matrículas na educação superior tendo crescido de forma mais intensa, no ano de 2014, após o fim do REUNI, as regiões Norte, com 7,61% dos cursos, e Nordeste, com 19,01% dos cursos, mantiveram-se como as duas únicas regiões brasileiras com percentual de oferta de cursos de graduação presencial abaixo do percentual da população, 8,51% e 27,68%, respectivamente. A região Sudeste manteve a maior concentração de oferta de cursos de graduação presenciais, com 45,36% de cursos superiores, para 41,96% de proporção da população nacional. Além da concentração geográfica, as concentrações de ofertas de cursos de graduação em determinadas áreas de conhecimento também se constituíram em problemas que impactaram no acesso e ociosidade de vagas, como já vimos no Capítulo 1.

Tendo em vista os diversos problemas existentes neste período pós REUNI (2009-2013), quando se observa um processo de massificação do ensino superior (graduação), este não necessariamente se torna um processo de democratização, mesmo com a expansão. Segundo Dubet (2015), nem todas as categorias sociais se beneficiam da mesma forma da massificação do ensino superior e aponta pelo menos três problemas para as classes inferiores: a falta de recursos financeiros, principalmente em sociedades muito desiguais economicamente; a falta de recursos culturais, uma vez que as desigualdades dos capitais culturais determinam as desigualdades escolares, até nos países onde o peso das desigualdades econômicas foi reduzido; e a estrutura geral do sistema educativo, porque a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto, tem um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho, que são critérios ainda não observáveis no ensino médio brasileiro.

O Brasil lidava na época com esses problemas oriundos da expansão e um clima tenso de debates se refletia na discussão e tentativa de aprovação do novo Plano Nacional de

Educação (PNE), em discussão desde o ano de 2010³². A observação do processo de massificação do sistema universitário brasileiro pode ter reduzido as desigualdades de acesso, mas pode ter acentuado as desigualdades internas desse sistema. Quando um sistema se abre, a hierarquia entre os cursos e entre as instituições aumenta. Com base em seus recursos (financeiros e culturais) os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis, ou o inverso, na falta destes recursos.

Diante deste quadro do ensino superior brasileiro, segundo Martins (2015), o processo de globalização mundial que vem se formando nas últimas décadas indica a configuração de novos espaços pós-nacionais, para a existência de uma economia global que incorpora desigualmente nações no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho. Neste contexto, vem ocorrendo a produção de um volume de conhecimento científico e tecnológico que mantém relação com a acumulação do capitalismo global.

Com a intensificação do processo de globalização nas sociedades contemporâneas, a produção de novos conhecimentos transformou-se em um novo fator de produção em contraste com fatores produtivos tradicionais, tais como terra, recursos naturais, esforço humano e maquinarias. Acentuou-se, portanto, a função estratégica do ensino superior no crescimento das economias nacionais, passando a ocupar um papel de destaque no incremento da competitividade dos países no contexto da economia global. Essa relação vem sendo feita pelas conexões que as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a manter com as demandas econômicas, através da formação de quadros profissionais especializados e pela importância financeira alcançada pela pesquisa científica.

Na medida em que as IES se tornaram estratégicas na produção científica e na disputa mundial pelo domínio do conhecimento, o ranking passou a ser um componente relevante no processo de competitividade e desempenho numa escala internacional (Martins, 2015). O surgimento dos rankings globais expressa uma metáfora do processo de globalização do ensino superior e constitui um dos produtos da formação de um sistema transnacional de ensino

³² O Plano Nacional de Educação, de acordo com a LDB de 1996, tem duração de dez anos.

superior. Outra dimensão desse processo manifesta-se por meio do empenho de vários países em criar e/ou transformar determinadas instituições de ensino superior em *world class university*³³.

Neste contexto, a nova agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para 2030, estabelecida em 2015 pelas Nações Unidas (UNESCO, 2016), propõe um novo paradigma de cooperação internacional. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 para a educação visa garantir educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida. Dentre as principais propostas, destacam-se: a expansão do acesso e melhoria da qualidade da educação infantil; e tornar o ensino superior e profissional mais inclusivo e socialmente relevante, aumentando assim as oportunidades para que estudantes de todos os setores da sociedade possam ampliar sua educação de forma prática e com aproveitamento das oportunidades criadas pelas novas tecnologias digitais.

Portanto, a proposta das Nações Unidas reitera recomendações anteriores para os países em desenvolvimento, sobre a redução gradual do investimento público em ensino superior, para alocação destes recursos na educação básica e redimensionar a formação em nível de graduação para uma formação mais prática, de desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento do desemprego estrutural. Nesse sentido, propõe “aumentar o número de jovens e adultos que têm habilidades relevantes, incluindo habilidades técnicas e profissionais, para emprego, empregos decentes e empreendedorismo” (UNESCO, 2016, p. 19).

Muitos governos ao longo das duas primeiras décadas do século XXI investiram recursos no sistema educacional e no ensino superior, porém, nem sempre poderiam atender a todas essas aspirações, não só por causa de seu crescimento e custos ilimitados, mas também porque, segundo Schwartzman (2015), a educação é, em grande medida, um bem posicional, no sentido de que as vantagens de alguns dependem de sua posição relativa na hierarquia educacional em relação aos outros. Com o aumento da demanda por ensino superior, os

³³ Segundo Martins (2015) são Universidades que desenvolvem pesquisas de ponta para concorrerem na produção de conhecimento mundial, atrair um número considerável de estudantes e professores estrangeiros e ampliar o processo de internacionalização. As universidades que possuem essas características tendem a desfrutar de um elevado grau de reconhecimento acadêmico no espaço internacional e, em geral, ocupam posições privilegiadas nos rankings internacionais de ensino superior.

governos tiveram de prestar mais atenção a seu custo e aos benefícios que ele traz para a sociedade. As respostas de cada país variaram de acordo com a história, cultura e regime político, mas todos tiveram de enfrentar problemas semelhantes, incluindo a escassez de recursos e a necessidade de se certificar de que o dinheiro público e o privado não estavam sendo desperdiçados em uma pirâmide de grandes dimensões.

No Brasil, o ano de 2014 foi marcado pelo início de uma crise econômica e fiscal, levando a um recuo no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro por dois anos consecutivos. Na economia interna, a atividade produtiva continuou desacelerando e a economia foi impactada pela necessidade dos ajustes fiscal e monetário, pela queda nos preços das *commodities* e por retração do consumo das famílias e do investimento, provocadas pelas quedas sucessivas dos índices de confiança dos empresários e dos consumidores, pela redução da renda real e pelo aumento do endividamento. Do lado dos eventos não econômicos, pode-se destacar a *Operação Lava-Jato*, que afetou a Petrobrás e várias construtoras de grande porte, paralisando projetos de investimento. Este cenário culminou numa grave crise política, permitindo a recomposição de classes hegemônicas insatisfeitas com a redução da desigualdade econômica dos últimos anos.

Nesse contexto, as metas do programa de expansão do ensino superior que ainda não haviam sido atingidas e demais problemas oriundos deste processo necessitariam de novas estratégias. Neste caso, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 – (BRASIL, 2014), com um prazo de vigência de dez anos (2014-2024). Para alcançar as metas de expansão da educação superior no novo Plano Nacional de Educação, seus objetivos foram relacionados com as metas do REUNI. No PNE (Lei 13.005/2014), o REUNI deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado, consolidando neste documento as seguintes metas: a otimização da capacidade instalada da infraestrutura; a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90%; a elevação da relação professor/aluno; e a implementação de estratégias de aproveitamento de créditos e de inovações acadêmicas. Tudo isso, porém, sem a garantia de investimentos públicos de outrora e com forte presença dos interesses privatistas na política educacional que acentuariam sua participação na orientação dos caminhos da educação pelos próximos dez anos.

A expansão do ensino superior brasileiro, caracterizada neste estudo a partir do ano de 2003, realizada através de maior investimento público em políticas educacionais para fins de democratização de acesso, foi ícone de um período próspero, de redução das desigualdades sociais e registro de mais de 28 milhões de pessoas que saíram da pobreza. E dentre os fatores apontados como responsáveis por este processo, está o aumento do gasto social em educação (OXFAM BRASIL, 2017). Porém, mesmo diante deste marco importante na história do Brasil, a presidente Dilma Rousseff, última do Partido dos Trabalhadores (PT) e representante deste projeto político implementado, não resistiu à crise instaurada e pressão social que persistia no país. A presidente enfrentou a crise fiscal iniciando um período de medidas duras de contenção de gastos para mudanças radicais, mas não foi suficiente para impedir o *impeachment* no ano de 2016. As medidas de contenção de gastos, então, continuaram a ser aplicadas de maneira mais agressiva, retomadas pelo governo *pós-impeachment*.

Michel Temer, que era vice-presidente de Dilma Rousseff, assumiu o poder após o golpe político do impeachment e a agenda de reformas foi intensificada. Destaca-se dentre as medidas, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016)³⁴ que, drasticamente, freiou o crescimento dos gastos públicos, que foram então limitados pelo período de vinte anos. A EC 95/2016 foi considerada pelos analistas um retrocesso legal para a política de financiamento da educação, ao desvincular os recursos da União, definidos legalmente, para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e ao retroagir conquistas financeiras para a área. Como consequência, não somente a expansão do ensino superior estaria comprometida, mas, com o congelamento dos investimentos, o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) estava inviabilizado. Na verdade, a própria existência de algumas instituições e cursos de graduação expandidos tendiam a regredir.

A partir desta mudança e com o esgotamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ocorreram alterações mais profundas nos programas

³⁴ A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, estabeleceu o Novo Regime Fiscal - NRF no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que passou a vigorar por vinte exercícios financeiros.

relacionados ao Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda (SPETR)³⁵. A formação através de cursos rápidos de qualificação profissional ganhou mais efetividade nos programas governamentais. Entretanto, os trabalhadores que se submeteram a esses cursos rápidos de qualificação profissional acumularam títulos e registros de formação profissional que não contribuíram para a criação de um itinerário formativo, muitos não prosseguiram nos seus estudos e a certificação oferecida nestes cursos não carregava a mesma importância que a formação acadêmica.

Este, talvez, seja um dos principais gargalos desta política, que além de uma expansão permeada por interesses privatistas, é componente de um acordo de metas, com recursos e prazos determinados, falta de continuidade e o constante corte nos orçamentos das instituições públicas, praticado sistematicamente pelos governos. Nessa conjuntura, muitas ações iniciadas com recursos do REUNI foram interrompidas, comprometendo a qualidade da expansão da rede federal de ensino superior, sobretudo nas instituições localizadas no interior.

No entanto, a análise dos impactos da expansão e interiorização do ensino superior aponta como pontos positivos a melhoria dos indicadores de oferta de vagas, aumento do número de matrículas presenciais, maior variedade de cursos, interiorização e maior acesso às regiões menos desenvolvidas. Esses são indicadores de promoção de uma relativa democratização, ainda que tímida, da educação superior brasileira.

³⁵ Realizadas por meio da Resolução MTE/CODEFAT nº 808, de 24 de abril de 2018, que modificou o PNQ, que passou a se chamar Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional (Qualifica Brasil). A partir dessa orientação, o MTE propôs que o Qualifica Brasil fosse implementado por meio das seguintes modalidades: i) projetos de qualificação; ii) qualificação a distância; iii) passaporte qualificação; e iv) certificação profissional. (MORAES, 2020, p. 160).

CAPÍTULO 3 - A BAIXADA FLUMINENSE-RJ COMO UM *LÓCUS* DA POLÍTICA PÚBLICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente no Brasil, o crescimento desenfreado das metrópoles intensificou as desigualdades, produzindo fenômenos como a favelização e periferias urbanas. Estas regiões convivem com problemas semelhantes de infraestrutura e baixa escolarização e renda. A região conhecida como Baixada Fluminense-RJ está integrada neste tipo de metrópole.

A Baixada Fluminense compõe juntamente com a capital, a cidade do Rio de Janeiro, e mais alguns municípios, uma metrópole urbana dentro do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, assim como em outras regiões do país com a mesma característica, numa relação centro-periferia, essa região geralmente se torna alvo de políticas educacionais com o objetivo de tentar reduzir as desigualdades sociais.

Este capítulo busca caracterizar a Baixada Fluminense como *locus* da política pública de expansão do ensino superior ocorrida a partir do ano de 2003 no Brasil, tendo em vista alguns aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais (ensino superior). Esta caracterização visa proporcionar ao presente estudo elementos que possam desvendar, nas políticas públicas destacadas ao longo da pesquisa, o período expansionista em relação ao ensino superior localizado nesta região.

3.1 A Baixada Fluminense-RJ: características geográficas, socioeconômicas e educacionais

De acordo com Simões (2007), a ocupação e o crescimento desta região foram motivados pela proximidade, por mais de dois séculos, da então capital do país, e atualmente o Município do Rio de Janeiro. Esse movimento ocorreu a partir da fundação da cidade do Rio de Janeiro em 1565, que possibilitou a efetiva ocupação do território ao redor da Baía de Guanabara.

A Baixada Fluminense é conhecida hoje pela área plana localizada entre a Baía de Guanabara, Serra do Mar e a Serra do Mendanha/Madureira. De acordo com Silva (2013), esta área, conhecida como Recôncavo da Guanabara e suas planícies eram divididas em freguesias

até a criação do grande município de Iguassu (grafado dessa forma), em 1833, que abrangia inicialmente toda a região.

A ocupação do território, nessa época, ocorria no contexto da exploração colonial a fim de facilitar a extração de riquezas produzidas no seu entorno, principalmente depois da descoberta de ouro nas Minas Gerais. Características naturais como opções fluviais para escoar produção agrícola também foi um fator importante na história de ocupação da região, relacionada com os meios de transporte e acesso de pessoas e mercadorias. Nesse contexto, inicialmente com as vias fluviais e, posteriormente, com a via férrea, foi ocorrendo o crescimento urbano da região. A passagem do transporte fluvial para o terrestre foi assim descrita por Silva (2013, p. 54):

[...] a inauguração da Central do Brasil (Estrada de Ferro D Pedro II) em 1858 viria alterar essa dinâmica, ao assentar seus trilhos no traçado do antigo Caminho da Terra Firme. O transporte fluvial e toda a logística que envolvia a sua manutenção rapidamente deixariam de existir ao ser transferido para ferrovia todo o escoamento do café. Com a Central do Brasil emergiria a noção de Baixada (ainda sem o fluminense).

Para entendimento da ocupação do território desta região, torna-se importante identificar a estrutura produtiva, em função do desenvolvimento econômico e da estrutura de classes que se forma a partir deste. Nesse processo, a estrutura centralizada e burocrática de governo transplantada de Portugal, além de muitos anos de exploração colonial, gera um formato patrimonialista de Estado que aproxima as esferas política e econômica da sociedade.

Caio Prado Jr (2004) registrou a evolução político-econômica do Brasil desde a Colônia e apontou bases materiais e processos políticos que geraram no Século XIX uma formação social certamente de produção capitalista no Brasil, apesar da peculiaridade brasileira de exploração rural de tipo colonial, fundada em relações escravistas de trabalho, que lhe dava características conservadoras.

Entretanto, na corrente de pensamento defendida por Faoro (2001) e Schwartzman (1982), o sistema político-econômico brasileiro não se quebrou com a pressão da ideologia liberal e democrática que se expandia no mundo do Século XIX, em função do tipo de colonização que sofreu e das relações que manteve com os centros mais dinâmicos da economia

internacional, característico de um capitalismo de Estado de natureza patrimonial, sem divisões nítidas entre as esferas de atividade pública e privada.

A natureza patrimonial e conservadora da sociedade brasileira originada da revolução político-econômica desse período foi o que poderíamos denominar de “revolução passiva” do conceito gramsciano, visto que o sistema econômico-político da época foi apenas adaptado as estruturas locais. A relação entre produção econômica e ocupação do espaço geográfico é trabalhada por diversos autores, de diversos matizes ideológicos e epistemológicos, com concordâncias e divergências, mas pode-se afirmar, que este movimento histórico influenciou as relações clientelistas que existem na política da região da Baixada Fluminense atualmente.

Segundo Simões (2007), não existe economia descolada do espaço e nem um espaço que não expresse as atividades e relações econômicas sobre ele, apesar destas relações não se expressarem de forma direta e mecanicista, mas sim mediadas, dialeticamente, por um sem-número de condicionantes políticos, jurídicos e sociais.

Por isso, para entender as relações econômicas, políticas e de configuração urbana na Baixada Fluminense é preciso considerar as dinâmicas que conferem modificações nesta área. O processo deve ser realizado atentando para o contexto da evolução urbana da metrópole fluminense e certos comandos oriundos de mecanismo globais que impuseram novas lógicas de produção e articulação produtiva.

Segundo Soares (1962), as vias de circulação foram a espinha dorsal de toda a ocupação e urbanização dessa região. De acordo com a autora, no povoamento do recôncavo, assim como no estabelecimento de suas relações com a cidade, tiveram as vias fluviais ou terrestres [trilhas para animais de carga] a maior importância, possibilitando desde logo os rápidos progressos da ocupação agrícola da região, apesar de não gerarem conglomerados.

Formada originalmente por terrenos alagadiços, que se alternam com pequenas elevações, além de áreas de mata atlântica e de manguezais, a região da Baixada Fluminense seria aquela em que terras baixas, planas, seriam recortadas por rios e em boa parte alagadas. Os rios, pequenos, mas navegáveis, foram as formas de transporte de pessoas e mercadorias até a construção de ferrovias ligando a capital fluminense ao interior, na segunda metade do século XIX. E de acordo com Senra e Andrade (2017), esta região se manteve predominantemente

rural até a década de 1930. Constituía o entorno da então capital do país, uma área considerada insalubre e pontilhada por pequenas cidades e vilas ao longo dos caminhos, formando a passagem entre a cidade do Rio de Janeiro (cujo território compreendia o Município Neutro a partir do período regencial, e o Distrito Federal após a proclamação da República) e as regiões serranas que a separam do vale do rio Paraíba do Sul.

Dessa forma, segundo Anne (2002), os rios que atravessavam tais regiões baixas exerceriam papéis fundamentais na configuração econômica e social destas, tanto de forma positiva quanto negativa. Positivamente, permitindo a navegação e, conseqüentemente, que a Baixada exercesse a função de “caminho” para a circulação de diversas produções, como o açúcar, os metais e o café. E, negativamente, quando sofreu um processo de abandono das terras produtivas, após a abolição da escravidão e o surgimento das ferrovias, que teria resultado em assoreamento das redes fluviais e alagamento das terras baixas, criando charcos que ajudaram a proliferar doenças endêmicas.

Segundo Silva (2010b), nesse período, a região chegou a ter 62% da população composta por escravos. Os quilombos estabelecidos na região pantanosa, onde havia maior segurança contra as expedições punitivas, mantinham o monopólio do comércio de madeira, extrativismo de grande interesse dos taberneiros, que em troca ofereciam aguardente, gêneros alimentícios e informações sobre tropas escravocratas. Assim, existia uma teia de interesses, a qual Alves (2003, p. 39) sugere que talvez seja “o núcleo genético das relações das elites econômicas e políticas da região com os demais ao seu redor”.

A prática interesseira, por parte da elite econômica, de preservação dos quilombos e, ao mesmo tempo, o apoio às expedições que matavam e aprisionavam os seus membros, são destacadas por Alves (2003). O autor aponta que, neste período, houve a formação de um setor dominante intocável, que ilegalmente canalizava benefícios para si, ao mesmo tempo em que estimulava um setor intermediário como cúmplice, e estigmatizava os reais responsáveis pelos seus ganhos por meio da violência legal. Esta foi uma das faces mais originais da sociedade que começava a se consolidar no local.

O processo de destruição ambiental, somado ao represamento das águas pelos trilhos das ferrovias, aumentaram as áreas pantanosas. Como consequência, Silva (2010b), Senra e

Andrade (2017), Anne (2002), Soares (1962) destacam que começaram na região recorrentes epidemias de cólera, malária e dengue, além da decadência da produção agrícola. Tudo isso acontecia ao mesmo tempo em que a cidade do Rio de Janeiro do final do século XIX acumulava funções, atraía e herdava populações, iniciava o seu crescimento como centro industrial, crescia como porto, crescia como entreposto de mercadorias para o interior, crescia como centro político, administrativo e cultural. No início do século XX, a metrópole carioca era o primeiro centro industrial do Brasil.

Na primeira metade do século XX, Nova Iguaçu (que englobava o que hoje consideramos como Baixada Fluminense) era o maior produtor de cítricos do país, apesar da Segunda Guerra Mundial ter afetado a exportação das laranjas, gerando grave e definitiva crise. A construção da Rodovia Presidente Dutra favoreceu o processo de industrialização e facilitou ainda mais o acesso à capital, provocando o aumento populacional e a intensa ocupação do território com o loteamento das áreas de laranjais e a construção de conjuntos habitacionais. O trem se constituía no principal meio de transporte da população da Baixada Fluminense, em função da malha ferroviária contar com várias estações. (UFRRJ, 2006).

É interessante destacar que, até a década de 1940, Nova Iguaçu era bem maior que sua extensão territorial de hoje. Segundo o Projeto Acadêmico do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que está localizado em Nova Iguaçu, os desmembramentos do território se iniciaram na década de 1940 e se estenderam até o final dos anos 1990.

A partir da década de 1940, Nova Iguaçu passa por um significativo processo de desmembramento a partir da emancipação de importantes distritos: Duque de Caxias e São João de Meriti, em 1943, e Nilópolis, em 1947. Na década de 1990, o município tem sua área e população bastante reduzida com o desmembramento e as emancipações de Belford Roxo e Queimados (1990), Japeri (1991) e Mesquita (1999). (UFRRJ, 2006, p. 6).

Como pode ser visualizado na Figura 3, além dos desmembramentos citados acima, as emancipações ocorridas na Baixada Fluminense atingiram, de início, Magé (1565) e Itaguaí (1818), e, mais recentemente, Guapimirim (1990) e Seropédica (1995).

FIGURA 3: Emancipações na Baixada Fluminense.



FONTE: Panoramio (2016)

Assim, vemos que a transformação desta região numa área urbana periférica intimamente ligada à cidade do Rio de Janeiro ocorreu já na segunda metade do século XX. Este processo de contínua reestruturação socioespacial do Rio de Janeiro precisa ser entendido tendo como pano de fundo as transformações econômicas e políticas pela qual o Brasil passou neste século.

Segundo Simões (2007), o modelo econômico brasileiro aponta para uma concentração espacial das atividades econômicas e da população na cidade do Rio de Janeiro, gerando uma pressão maior e uma disputa mais intensa pelo uso do solo urbano na cidade, acirrando a questão habitacional e a dos transportes públicos. Iniciam-se, então, dois processos simultâneos, uma centralização cada vez maior de atividades econômicas ligadas ao setor terciário, no centro da cidade, e uma descentralização das atividades industriais e da população, gerando uma nova onda de expansão da mancha urbana da cidade que chegou à Baixada Fluminense, como pode ser observado na Figura 4.

FIGURA 4 - Baixada Fluminense 2015 – mancha urbana

FONTE: Souza (2016)

A Baixada Fluminense integra a Mesorregião Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, junto com a capital, e a Grande Niterói, caracterizada por alta densidade populacional. Na Figura 4 é possível verificar a mancha urbana característica da região, que se estende até o município de Japeri. Magé e Seropédica, destacadas em amarelo, por suas características rurais, estão numa área mais distante desta configuração.

A delimitação política da Baixada Fluminense é definida de forma diversa por diferentes autores, porque a proximidade física entre as localidades não eliminou as diferenças que se constituíram ao longo da história. Simões (2007) destaca, porém, um consenso que aponta Nova Iguaçu e Duque de Caxias como núcleos e os municípios de Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri, que ficam ao norte da cidade do Rio de Janeiro, como componentes desta região. Magé, Guapimirim, que ficam a leste, e Itaguaí, Paracambi e Seropédica, que ficam a oeste, nem sempre são considerados integrantes da Baixada Fluminense, em um sentido estrito.

A região da Baixada Fluminense, no ano de 1991, possuía cerca de 20% da população do estado do Rio de Janeiro e vem se mantendo neste patamar percentual até o ano de 2018, limite temporal desta pesquisa. A região da Baixada Fluminense possui uma das maiores densidades demográficas do estado do Rio de Janeiro, concentrando muitas pessoas neste território.

A densidade demográfica desta região segue ao longo do tempo um crescimento populacional parecido com a capital fluminense, respeitadas as diferenças entre os municípios desta região, como podemos visualizar na Tabela 5.

TABELA 5 – Densidade demográfica – Municípios da Baixada Fluminense

LOCAL	1991	2000	2010	2018	Var. % 1991-2018
São João de Meriti	12.113	12.769	13.030	13.406	10,7%
Nilópolis	8.472	7.923	8.115	8.364	-1,3%
Belford Roxo	4.607	5.563	6.009	6.512	41,4%
Mesquita	4.560	4.002	4.057	4.232	-7,2%
Duque de Caxias	1.418	1.656	1.830	1.957	38%
Queimados	1.344	1.611	1.822	1.971	46,7%
Nova Iguaçu	1.207	1.486	1.529	1.572	30,3%
Japeri	798	1.019	1.169	1.272	59,5%
Baixada Fluminense	1.931	2.226	2.378	2.504	29,7%
Município do Rio de Janeiro	4.468	4.881	5.266	5.573	24,7%
Estado do Rio de Janeiro	292	329	365	392	34,2%

FONTE: PNUD. Elaborado pelo autor.

Ao analisar a Tabela 5 verificamos que a Baixada Fluminense apresentava uma densidade demográfica menor que a da capital fluminense de 1991 a 2018, mas segue uma tendência de crescimento populacional um pouco maior no mesmo período, com considerável concentração de pessoas em seu território. Essa característica fica mais evidente quando comparada com a densidade demográfica de todo o estado do Rio de Janeiro, em 2018, por exemplo, que é muito menor, pois abrange as áreas menos populosas.

O Município do Rio de Janeiro e a Baixada Fluminense formam uma região metropolitana, com características de centro-periferia, cuja densidade demográfica diminui à medida que o município se torna mais distante do centro, como nos casos de Japeri e Queimados. Para este estudo, nesta área densa chamada metrópole,

a proximidade entre os núcleos urbanos torna difícil sua individualização e os fluxos dos moradores através dos territórios municipais é permanente; deve-se pensar em uma nova divisão de tarefas entre as prefeituras e os governos estaduais para que não ocorra superposições ou lacunas no atendimento à população. (SIMÕES, 2007, p. 274).

Segundo Silva (2013), a Baixada Fluminense foi se constituindo enquanto periferia, como solução de moradia para as classes mais baixas. A noção de Grande Rio, disseminada nos últimos anos, encobre um processo de incorporação seletiva de forma subalterna das terras da Baixada Fluminense, apesar de ser a face mais visível da metropolização. Fazer parte da Região Metropolitana ratifica a centralidade da metrópole em detrimento da periferia, que a ideia de Grande Rio minimiza.

Esse processo de ocupação do território pode ser notado através de um percentual maior de crescimento da densidade demográfica nos municípios mais pobres da Baixada Fluminense no período de 1991 a 2018, como Japeri, Queimados e Belford Roxo, conforme observado na Tabela 5.

A ocupação acelerada sem estrutura urbana ratificou a Baixada enquanto periferia e parte da região metropolitana, mas diferentemente de outras partes, foi associado a este pedaço de chão um conjunto de elementos que criou uma identidade discursiva. Então, neste estudo, vamos nos referir à Baixada Fluminense da forma mais utilizada atualmente e considerada por Simões (2007) como consenso em muitas pesquisas, delimitando-a a oito municípios: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Mesquita, Queimados e Japeri.

A partir da redemocratização do país na década de 1990, ocorrida pós-ditadura militar, acirradas disputas políticas e eleitorais destacaram a importância estratégica desta região para o controle do poder no âmbito estadual. Segundo Simões (2007, p. 274), os processos de emancipação ocorridos nesta época contribuíram para melhorar a qualidade de vida nos novos municípios, possibilitando uma ligação mais orgânica, ainda que de caráter não classista, com a população local, apesar de muitos retrocessos nas relações políticas e na estrutura de poder.

Em relação à estrutura de poder na região, cabe ressaltar uma infeliz característica política e que ainda hoje persiste,

que é a eleição para vereadores de políticos dos bairros populares, que não possuem expressão no plano municipal. Em geral são praticantes do fisiologismo, negociando apoio aos prefeitos em troca de benesses.[...]. A diferença é o nível de violência que existe nas disputas entre estes políticos, vários vereadores, secretários municipais e assessores da Baixada foram mortos ou sofreram atentados durante seus mandatos. (SIMÕES, 2007, p.252).

Talvez esta característica seja reforçada pelos baixos índices sociais registrados nessa região quando comparados com a capital fluminense ou outras regiões do Estado do Rio de Janeiro, como destacado a seguir.

[a Baixada Fluminense] ao longo da sua história caracterizou-se pela deficiência infra-estrutural, populações carentes e abandono pelo poder público e por trazer em seu bojo contrastes sociais, culturais, políticos e econômicos próprios a uma sociedade de classe de padrão periférico e inserção subordinada como a brasileira. (SILVA, 2010b, p. 89).

A alta densidade demográfica e o potencial econômico da região, que possui um dos maiores centros comerciais do estado e concentração de algumas indústrias, como a de cosméticos, por exemplo, tornaram-na atrativa para interesses políticos e acirraram a disputa de poder na Baixada Fluminense ao longo da história. Porém, estas disputas não foram benéficas para pôr fim aos baixos índices sociais e educacionais, que são marcas negativas da região. Os índices sociais mostravam no final do Século XX, momento em que o Brasil experimentava o processo de expansão do ensino superior, que a Baixada Fluminense ainda estava distante de taxas de desenvolvimento humano aceitáveis.

Numa análise do Índice de Desenvolvimento Humano por município (IDHM) da região, comparando os anos de 1991, 2000 e 2010, podemos ver a seguir o avanço em todos os municípios no período e, ao mesmo tempo, o atraso quando comparados a capital fluminense.

TABELA 6 – Índice IDHM da Baixada Fluminense por município

Município	1991				2000				2010			
	IDHM 1991	IDHM renda	IDHM longev.	IDHM educação	IDHM 2000	IDHM renda	IDHM longev.	IDHM educação	IDHM 2010	IDHM renda	IDHM longev.	IDHM educação
Rio de Janeiro (capital)	0,639	0,757	0,714	0,483	0,716	0,803	0,754	0,607	0,799	0,840	0,845	0,719
Baixada Fluminense	0,496	0,588	0,659	0,317	0,595	0,646	0,719	0,455	0,707	0,684	0,821	0,631
Nilópolis	0,565	0,636	0,685	0,414	0,656	0,694	0,724	0,563	0,753	0,731	0,817	0,716
Mesquita	0,543	0,610	0,687	0,383	0,634	0,672	0,742	0,512	0,737	0,704	0,839	0,678
São João de Meriti	0,514	0,598	0,670	0,338	0,620	0,655	0,744	0,489	0,719	0,693	0,831	0,646
Duque de Caxias	0,506	0,604	0,670	0,320	0,601	0,652	0,726	0,458	0,711	0,692	0,833	0,624
Nova Iguaçu	0,502	0,595	0,675	0,315	0,597	0,656	0,717	0,453	0,713	0,691	0,818	0,641
Belford Roxo	0,468	0,566	0,630	0,288	0,570	0,620	0,717	0,417	0,684	0,662	0,808	0,598
Queimados	0,448	0,553	0,630	0,258	0,550	0,619	0,690	0,390	0,680	0,659	0,810	0,589
Japeri	0,419	0,543	0,626	0,217	0,529	0,597	0,694	0,357	0,659	0,637	0,809	0,555

FONTE: PNUD. Elaborado pelo autor.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) elabora estes indicadores para disponibilizar informações sobre o desenvolvimento dos países e municípios, através de dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, que são realizados a cada 10 anos no Brasil. Por este motivo não incluímos o ano de 2018 na Tabela 6.

De acordo com os dados da Tabela 6, os municípios que integram a Baixada Fluminense possuem indicadores de desenvolvimento humano abaixo da capital fluminense, em média. Existem diferenças entre os próprios municípios da região, que a caracteriza como heterogênea. Este também é um exemplo pelo qual seria um erro associar como única relação o desenvolvimento econômico com desenvolvimento social, porque mesmo com os melhores

índices de desenvolvimento econômico, Nova Iguaçu e Duque de Caxias não lideravam o ranking IDHM da região.

Já nos debruçamos sobre as características da Baixada Fluminense e seu contexto histórico de composição. No próximo item deste capítulo vamos nos dedicar ao ambiente político, social e seu histórico de lutas, fundamentais para o ambiente educacional da região no período em estudo.

3.2 A Baixada Fluminense-RJ e a luta pela educação

O momento político da Baixada Fluminense-RJ, após a redemocratização do Brasil em 1988, revelava anseios por melhores condições de vida para a região e um ambiente político-partidário que parecia não atender às demandas da população.

Silva (2010b) destaca, por exemplo, que nessa época era comum o desenvolvimento de uma prática de cooptação das lideranças do movimento social emergente na região, por parte do então governador do Estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, ainda com resquícios do clientelismo político, marca histórica da política local.

Por outro lado, segundo Enne (2012), a cultura local era uma das formas de expressão popular e aprendizagem, associada à formação dos sujeitos sociais, tendo em vista a existência e militância de diversas instituições culturais na região. Através da cultura se poderia atingir finalidades mais importantes como: cidadania, ativismo político, resistência, transformação social, construção de imagens positivas da região, forma de ampliar a visão de mundo dos sujeitos locais, dentre outras.

Com influência da Igreja Católica e das instituições culturais, em especial as Casas de Cultura, os movimentos sociais mostraram a sua força junto à população através de um trabalho de organização e conscientização política. Desta forma, eles foram os principais instrumentos de organização na Baixada Fluminense e passaram a pressionar o Estado para ser mais receptivo às necessidades da população nos anos seguintes.

Através das Dioceses de Nova Iguaçu e Duque de Caxias, a atuação da Igreja se caracterizava, primeiramente, por oferecer amparo aos movimentos que se colocassem a favor do povo através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e, posteriormente, por meio da

organização de pequenos grupos fundados na paróquia ou na capela, onde o padre responsável tratava de organizar os seus fiéis em torno de algum problema da comunidade.

Este movimento foi definido como:

Uma práxis educativa forjada, sobretudo, a partir da Teologia da Libertação e de Paulo Freire e adensada no conflito hegemônico no interior da igreja e da sociedade civil. Uma práxis de formação política popular militante que, inicialmente quase que ingênua e populista, vai lentamente adensando a autoconsciência de educador político popular na linha gramsciana. (SILVA, 2007, p. 51)

Dessa forma, além da rede de CEBs, Silva (2010b) destaca também que se derivou da Baixada Fluminense um poderoso movimento social que tem no Movimento Amigos de Bairro (MAB), no Movimento de União de Bairros de Duque de Caxias (MUB) e na Associação de Bairros e Moradores de São João de Meriti (ABM), sua face mais visível. O MAB, por exemplo, atuou nas políticas de educação na esteira dos convênios, dentre os quais destacamos os firmados com a Fundação Educar (Projeto Educar) e com o MEC (Pré-escolar), até início dos anos 1990.

Convém registrar, ainda, a atuação de outros movimentos organizados e mobilizados em favor da educação, mais especificamente em Nova Iguaçu, como a União Iguaçuana de Estudantes Secundaristas (UIES), o Clube das Mães e o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE).

Mesmo diante de movimentos populares organizados, seja por influência da Igreja Católica ou por atuação das instituições culturais, a representatividade desses movimentos junto aos poderes municipais concernentes das políticas educacionais na Baixada Fluminense, percebem-se insuficientes para a transformação social do trabalho de educação popular até então desenvolvido.

No decorrer da década de 1990, as instituições culturais, com dificuldades de manutenção, enfrentaram obstáculos para manterem suas atividades e, grande parte das ONGs que atuavam na região, se organizaram mais fortemente “nos moldes mais pós-modernos, pensada dentro de uma lógica mais produtiva e sistematizada, trabalhando com financiamento via editais e focando suas ações mais diretamente em públicos específicos, em especial jovens e adolescentes” (ENNE, 2012, p. 185).

Surgiu então a dificuldade de manutenção de lideranças e sujeitos autônomos dentro desse espaço político.

[...] a Federação das Associações de Moradores de Nova Iguaçu, por exemplo, que desde meados dos anos 70, luta pelo estabelecimento de mecanismos de negociações diretas com o executivo municipal, de “audiências públicas”, como forma de barrar a prática clientelista estabelecida nas relações políticas locais, vê frustrada essa sua tentativa com a retomada da prática de cooptação política de lideranças de origem popular. (SILVA, 2007, p. 52)

Assim, a Diocese de Nova Iguaçu, ainda sob a liderança de Dom Adriano Hypólito, decide investir numa formação política popular para além da mera conscientização. Motivada por uma pergunta estratégica: “Que Baixada Fluminense queremos daqui a 10 anos?” A diocese desenvolveu, a partir de 1995, um Projeto de Formação Social destinado às suas lideranças, com os objetivos de: a) estimular nos agentes sociais à consciência dos direitos do povo e reforçar a sua participação efetiva na transformação social e; b) propiciar oportunidades de confrontar suas experiências, aprofundando os conhecimentos necessários ao enfrentamento das situações novas (SILVA, 2007, p. 53).

Destaca-se nesse período o envolvimento de algumas entidades sindicais e ONGs nas mobilizações populares da região. O Sindicato Estadual dos Professores de Educação de Nova Iguaçu (SEPE/Nova Iguaçu) se envolveu na luta pelas eleições para diretores na rede pública e pela preservação dos Centros Integrals de Educação Públicas (CIEPs), além de tentar participar dos Conselhos Municipais de Educação. Segundo Silva (2010b, p. 104), entre 1997 e 1998, na ocasião da criação dos Conselhos Municipais de Educação e do FUNDEF, o núcleo do SEPE/Nova Iguaçu empenhou-se por intervir no processo, sobretudo no Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Porém, apesar da pressão pela transparência das contas públicas e luta pela autonomia do Conselho, foram vãos os esforços, pois os sucessivos governos municipais (1997-2004) esvaziaram o Conselho Municipal do FUNDEF em Nova Iguaçu.

Outra luta popular relevante pela educação pública aconteceu em torno do Centro Federal de Educação Tecnológica no município de Nova Iguaçu (CEFET/NI), unidade que compõe uma das instituições objeto deste estudo, pois as obras iniciadas em 1988 foram paralisadas em 1992 por questões financeiras e, em 1995, por questões judiciais. Em 1999 as

obras foram retomadas, após atuação do Fórum das Entidades e de algumas organizações filiadas do MAB, que promoveram a realização de atividades como abaixo-assinado, debates em escolas e abraço simbólico ao prédio do CEFET. Nos anos seguintes as obras foram concluídas.

Na esteira deste movimento social popular e com a importância política que a Baixada Fluminense representava, algumas políticas públicas estaduais foram atraídas para esta região, principalmente as relacionadas à infraestrutura local. O Programa Nova Baixada foi um exemplo desse tipo de política pública.

Inicialmente batizado como Programa Baixada Viva e depois alterado para Programa Nova Baixada, a Política Pública previa uma intervenção na Baixada Fluminense em obras de infraestrutura e urbanização integrada, mediante convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que emprestaria U\$ 180.000.000,00 ao Governo Estadual do Rio de Janeiro para execução de metade do projeto. O Governo Estadual arcaria com a outra metade. O empréstimo foi assinado com o BID em 1997. (RIO DE JANEIRO, 1996)

Mesmo atraindo mais investimento, como no exemplo do Programa Nova Baixada, de acordo com Silva (2010a), os problemas na execução dos recursos e as disputas políticas diluíram o investimento, dado seu alcance restrito sobre a geografia e o imaginário da população. Apesar dos esforços de alguns movimentos sociais para superar o clientelismo, no Brasil desde a “abertura lenta e gradual”, ocorrida no período da ditadura empresarial-militar, de forma geral, as encontrava muitos problemas nas execuções das políticas públicas para regiões como a Baixada Fluminense, enfrentavam muitos problemas. Este velho fenômeno político se fez presente sobretudo nas políticas de educação.

Em Nova Iguaçu, por exemplo, uma política educacional realizada neste contexto foi o Programa Municipal de Bolsas de Estudo (PROMUBE), pautado na bolsa “Salário Educação”. Este programa financiava estudantes do ensino fundamental em escolas particulares quando na falta de vagas na rede pública, porém, “não apresenta qualquer condicionamento ao repasse, nem obrigações do Poder Público Municipal quanto à solução para a falta de vagas na rede pública” (SILVA, 2010b, p. 148).

Observa-se na tese de doutorado do pesquisador Percival Tavares da Silva, que “o estudo do PROMUBE revelou ser mais uma forma de burlar a Lei para repasse de recursos da educação pública às instituições privadas de ensino. Apropriação privada de corte moderno, [...] mas, sobretudo clientelista e patrimonialista” (SILVA, 2010b, p. 210).

Este subcapítulo retrata um período anterior ao ano de 2003, que marca o início de um momento de maior investimento em Políticas Educacionais, em estudo nesta tese. Neste contexto, as mobilizações sociais confrontavam a falta de políticas públicas e/ou má gestão dos recursos nos poucos investimentos em regiões como a Baixada Fluminense, como os exemplos do Programa Nova Baixada e PROMUBE.

Mas se não podemos apontar uma influência direta, certamente podemos deduzir que as mobilizações sociais foram importantes fatores que motivaram a elaboração de novos projetos de desenvolvimento das regiões mais carentes de políticas públicas efetivas. As mobilizações populares organizadas ganharam força e desdobraram-se em várias iniciativas de educação política popular, como a criação do Centro Sociopolítico (CSp), em março de 2001; e a Escola de Formação Política, a partir de 2003, que se consolidou como uma das grandes bandeiras locais referentes à educação e abriu espaço para atrair investimentos em instituições de ensino superior para a região, que virá a ser detalhado no próximo subcapítulo.

No bojo das políticas educacionais que afetaram diretamente a Baixada Fluminense nesse período, cabe destacar as profundas mudanças que começaram a ocorrer nas formas de ingresso para ocupação de vagas e a adoção (valorização e estímulo) simultânea de políticas de Ações Afirmativas.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira ao autorizar que Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) autodeclarados solicitassem suas vagas por meio de um sistema de reserva de vagas distribuídas na seguinte proporção: 20% para PPI, 20% para alunos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais.

Segundo Bezerra (2011), para os ingressantes do ano 2003 nesta Universidade Estadual, foram realizadas duas modalidades de vestibular: o Sistema de Acompanhamento de Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (Sade), para a reserva de vagas, e o chamado vestibular estadual, sem cotas, ambos com graus de dificuldade similares.

O autor desta pesquisa, na época estudante de escola pública, teve oportunidade de participar deste pioneirismo através do Sade, ingressando no ensino superior e testemunhando que se não fosse esta oportunidade o acesso teria sido muito mais difícil. Com raras exceções, estudantes de escolas públicas vivem cotidianamente com problemas de falta de professores e carecem de um ambiente de formação adequado. O pioneirismo da UERJ foi gradativamente se estendendo às outras universidades públicas, ampliando, aos poucos, a inserção das camadas populares tradicionalmente excluídas dessas instituições.

3.3 As Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ

A região da Baixada Fluminense-RJ esteve entre os locais escolhidos pelo governo federal para receber mais instituições públicas e cursos de graduação no contexto do projeto de expansão do ensino superior, a partir do ano de 2003. Porém, como já vimos neste estudo, a expansão do ensino superior privado estava consolidada no Brasil e conseqüentemente já havia chegado nesta região, como podemos observar no Quadro 1.

QUADRO 1 - Instituições de Ensino Superior instaladas na Baixada Fluminense

	INSTITUIÇÃO	UNIDADE CAMPUS	ANO DE INÍCIO (BF)
1	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ)	Duque de Caxias	1966
2	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC)*	Duque de Caxias	1968
3	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO)	Duque de Caxias	1970
4	Universidade Iguaçu (UNIG)	Nova Iguaçu	1970
5	ABEU - Centro Universitário (UNIABEU)	Belford Roxo	1972
6	ABEU - Centro Universitário (UNIABEU)	Nova Iguaçu	1974
7	Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense (SEFLU)*	Nilópolis	1985
8	Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL)	Belford Roxo	1986
9	ABEU - Centro Universitário (UNIABEU)	Nilópolis	1988
10	Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB)	Nova Iguaçu	1989
11	Universidade Iguaçu (UNIG)	São João de Meriti	1996
12	Faculdade de Duque de Caxias (FDC)	Duque de Caxias	1997
13	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Nilópolis	1994 (Campus) 2003 (Graduação)
14	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)	Nova Iguaçu	2003
15	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Queimados	2003
16	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	São João de Meriti	2003
17	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Duque de Caxias	2004
18	Universidade Estácio de Sá (UNESA)	Nova Iguaçu	2004
19	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Nova Iguaçu	2006
20	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Duque de Caxias	2006 (Núcleo Avançado) 2009 (Graduação)
21	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO)	São João de Meriti	2007
22	Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ)	Duque de Caxias	2008
23	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO)	Nova Iguaçu	2011
24	Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada (IBEC)	São João de Meriti	2012
25	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ)	Duque de Caxias	2012
26	Anhanguera Educacional	Nova Iguaçu	2018
27	Centro Universitário Redentor	Queimados	2018

IES Privadas IES Públicas

* Descredenciada em 2018

FONTE: Elaborada pelo autor.

Nesta região, apesar da grande concentração populacional, a participação de instituições públicas se resumiu, durante um longo período, à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ). Outras IES públicas atuavam nesta região através de parcerias com Prefeituras e Projetos de Extensão. Ressaltamos que, somente passou a ser ofertado um curso de graduação federal presencial na Baixada Fluminense no ano de 2003, apesar de existirem, na época, quatro Universidades Federais próximas à região.

Ainda de acordo com o Quadro 1, no período desta pesquisa, entre 2003 e 2018, podemos visualizar a criação de várias Unidades na Baixada Fluminense, porém apenas o Instituto Brasileiro de Educação Continuada (IBEC) surge a partir de uma nova instituição. Todas as outras unidades criadas são oriundas de instituições existentes que expandiram. A Baixada Fluminense chegou a ter 20 Unidades instaladas de IES privadas e 7 Unidades de IES públicas, totalizando a presença de 18 instituições e 27 Unidades que ofertavam cursos de graduação presenciais.

No ano de 2018 duas IES foram descredenciadas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC) e a Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense (SEFLU), reduzindo, portanto, o número de instituições e unidades na região.

Nos próximos itens deste subcapítulo detalharemos um histórico do estabelecimento destas instituições, públicas e privadas. As histórias de criação destas instituições se entrelaçam a partir da segunda metade do século XX e nos permitem compreender o contexto de expansão ocorrido no período em estudo nesta pesquisa, de 2003 a 2018, na Baixada Fluminense.

3.3.1 – Instituições Públicas de Ensino Superior

A história de formação e chegada das IES públicas à Baixada Fluminense foi extraída das histórias relatadas nos sites oficiais das instituições e em alguns documentos institucionais também disponíveis na internet. Trata-se, portanto, da história contada pelas próprias instituições, muitas vezes de forma laudatória, mas consideramos importante trazer essa informação para tese, por ser a única disponível e porque dela foi possível a extração de dados relevantes para o presente estudo.

O primeiro registro de curso de graduação de instituição pública nos remete aos anos de 1960, momento de criação, no Município de Duque de Caxias, do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) – uma escola de referência na formação de professores na região da Baixada Fluminense. A oferta deste curso, portanto, passa por todas as transformações que o ensino superior sofreu ao longo da segunda metade do século XX, como já vimos no Capítulo I, como: a Reforma do Ensino Superior (1968), a Reforma do Ensino do Ensino Básico (1971), assim como a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e a Guanabara (1975). Esta Instituição, anos mais tarde, abrigou a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), como veremos a seguir.

Segundo Marinho et al (2017), em 1966, por autorização do Conselho Estadual de Educação-RJ, tem início nesse Instituto o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN). Em 1971, o CFPEN passa a ser denominado Curso de Pedagogia, tendo seus diplomas chancelados pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Após a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e Guanabara, em 1975, o Curso de Pedagogia se desvincula da UFF, mantendo-se vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Em 1981, o Curso de Pedagogia do Instituto de Educação é incorporado à UERJ, sendo subordinado à sua Faculdade de Educação, mas somente foi oficializada como Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) em 1988.

Após anos funcionando em instalações improvisadas no IEGRS, somente em 1998 a FEBF se transferiu para o CIEP-090, também em Duque de Caxias-RJ, ganhando instalações próprias, onde funciona até hoje, também oferecendo as licenciaturas de Matemática e Geografia.

Na década de 1990 surge a Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UnED) da Escola Técnica Federal de Química (ETFQ-RJ), inaugurada em 1994, inicialmente, apenas com ofertas de cursos técnicos de nível médio. Em 1999, a ETFQ-RJ teve sua sede transferida para Nilópolis e assumiu novas responsabilidades, ao ser transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química - CEFET Química/RJ. Com a criação do Centro de Ciência

e Cultura³⁶ e a possibilidade de criar cursos de graduação e de pós-graduação, o então CEFET Química de Nilópolis, em 2003, passou a oferecer o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Produção Cultural e, em seguida, no ano de 2004, foram criados: o Curso Superior de Tecnologia (CST) em Química de Produtos Naturais; o Curso de Licenciatura em Química e o Curso de Licenciatura em Física.

Nos anos seguintes, já no contexto da política federal de expansão do ensino superior e do ensino profissional e tecnológico, o processo de expansão se intensificou e a Baixada Fluminense foi um reflexo desse processo. No ano de 2006 foi criado o Núcleo Avançado de Duque de Caxias do ainda CEFET/Química, transformado em Unidade de Ensino Descentralizada (UnED). Esta unidade foi estabelecida em uma região cercada por um dos maiores polos petroquímicos do país, ofertando Cursos Técnicos de Petróleo e Gás, Polímeros, Segurança do Trabalho, Química, Manutenção e Suporte em Informática, além da Licenciatura em Química. No final do ano de 2008, com a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional, o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) foi criado a partir da transformação do CEFET Química de Nilópolis e da integração do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, que era vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ainda no contexto da expansão desta instituição, outros Municípios da Baixada Fluminense receberam um Campus Avançado do já consolidado Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), tais como: a) o Campus Avançado de Mesquita (2010), onde funciona um Centro de Ciências, sem ofertas de cursos de graduação; b) o Campus Avançado de Belford Roxo (2016), com oferta de cursos técnicos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, com ênfase em áreas relacionadas à indústria criativa - com foco em design, moda, vestuário, calçado, acessórios, urbanismo, bem como o curso de formação de professores/as, potencialmente para a área de artes; c) o Campus Avançado de São João de Meriti (2017), que utiliza como sede o CIEP 189 - Valdylio Villas Boas, também atuando inicialmente com oferta de cursos técnicos e Formação Inicial e Continuada (FIC);

³⁶ Um espaço destinado a formação e treinamento de professores, divulgação e popularização da ciência e suas interações com as mais diversas atividades humanas.

O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET/RJ), localizado no bairro do Maracanã-RJ, recusou-se a se transformar em Instituto Federal. Porém, também participou do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para o interior do estado do Rio de Janeiro, embora de forma bem mais modesta que os demais CEFETs que aderiram à proposta governamental. Na Baixada Fluminense, inclusive, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UnED) do CEFET/RJ em Nova Iguaçu, no ano de 2003, com a oferta de três cursos de graduação presenciais: Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica.

Também em Nova Iguaçu foi inaugurado o Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2006, inicialmente com a oferta de 6 cursos de graduação. Mesmo em instalações provisórias de 2006 a 2010, este foi o primeiro Campus de Universidade Federal na Baixada Fluminense. Sua criação envolveu a decisão do Governo Federal em expandir o ensino superior público, a partir da mobilização popular em prol de uma universidade pública na Baixada Fluminense e da disposição da UFRRJ em participar dessa expansão (SOUZA, 2016).

Nesta mesma linha, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi outra Universidade Federal que inaugurou, no ano de 2008, um Campus na Baixada Fluminense, em Duque de Caxias, chamado inicialmente de Polo Xerém-UFRJ³⁷. Inicialmente, a Prefeitura de Duque de Caxias disponibilizou um espaço com 6 salas de aula de alvenaria e uma secretaria no Complexo Tamoio (Estrada de Xerém, nº 27) para possibilitar o início das atividades do Polo Xerém-UFRJ, antes do término das obras das instalações definitivas.

O Polo Xerém recebeu, no segundo semestre de 2008, alunos aprovados no processo seletivo para o curso de graduação em Biofísica, do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (UFRJ). Neste primeiro momento, professores do Campus Fundão ministravam as disciplinas do primeiro período do curso. Em 2010, também foram criados os cursos de Biotecnologia e Nanotecnologia.

³⁷ Xerém é um distrito de Duque de Caxias, situado na subida da Serra Fluminense, próximo a Petrópolis.

No ano de 2013 surgiu a possibilidade de transferência para uma nova sede com 144.000 metros quadrados, às margens da BR-040, em Santa da Cruz da Serra. Esta área, com 4 prédios construídos com recursos da Petrobrás³⁸, foi inicialmente planejada para abrigar um Centro Esportivo, uma Creche e uma Escola de ensino fundamental do município de Duque de Caxias. Porém, a inauguração do novo Campus UFRJ Duque de Caxias – Professor Geraldo Cidade ocorreu somente no ano de 2018.

Continuando a discorrer a respeito das instituições públicas que têm unidades na Baixada Fluminense, vamos nos deter agora na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ). A FAETERJ é atualmente uma instituição pública estadual de ensino superior, mantida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC); vinculada à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI). A FAETEC, cuja sede fica situada no bairro de Quintino, município do Rio de Janeiro, conquistou a autorização para o funcionamento de seu primeiro curso de nível Superior em 1999, mas foi no ano de 2001 que ela ampliou o mesmo curso para diversas unidades, nomeadas como Institutos Superiores de Educação (ISEs), voltados para a formação de professores. No ano de 2012 foi inaugurada a única unidade localizada na Baixada Fluminense da FAETERJ em Duque de Caxias, no distrito de Imbariê, com a oferta do curso tecnológico de Processos Gerenciais.

Neste contexto, principalmente a partir de 2003, quando se inicia a política de expansão do ensino superior, percebemos um aumento de Unidades nas IES públicas na Baixada Fluminense, chegando a sete (7), com destaque para a implantação da Unidade do CEFET (2003) e do Campus da UFRRJ em Nova Iguaçu (2006), instalações inteiramente novas. O Quadro 2, a seguir, sintetiza a descrição destas instituições.

³⁸ **Petróleo Brasileiro S.A.** é uma empresa de capital aberto cujo acionista majoritário é o Governo do Brasil (União), sendo, portanto, uma empresa estatal de economia mista. Com sede no Rio de Janeiro, opera atualmente em 25 países, no segmento de energia, prioritariamente nas áreas de exploração, produção, refino, comercialização e transporte de petróleo, gás natural e seus derivados. É a 28ª maior empresa do mundo por receita.

QUADRO 2 – Quadro-síntese das Instituições de Ensino Superior Públicas da Baixada Fluminense

INSTITUIÇÃO	UNIDADE CAMPUS	ANO DE INÍCIO (BF)	UNID. ADMINIST.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ)	Duque de Caxias	1966	Estadual
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Nilópolis	1994 (Campus) 2003 (Graduação)	Federal
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)	Nova Iguaçu	2003	Federal
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Nova Iguaçu	2006	Federal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Duque de Caxias	2006 (Núcleo Avançado) 2009 (Graduação)	Federal
Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ)	Duque de Caxias	2008	Federal
Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ)	Duque de Caxias	2012	Estadual

FONTE: Elaborado pelo autor.

3.3.2 – Instituições Privadas de Ensino Superior

O detalhamento da história de fundação das IES privadas instaladas na Baixada Fluminense e/ou suas mantenedoras e demais informações encontradas foram extraídas dos sites institucionais destas instituições. Algumas informações foram confirmadas junto ao Sistema E-MEC. Através de sites de consultas de CNPJ disponíveis na internet, também foi possível identificar parte do patrimônio destes fundadores/controladores, para fins de conhecimento da abrangência destas instituições na região. Esse detalhamento possibilitou a percepção de dois tipos de grupos econômicos atuantes na Baixada Fluminense-RJ: familiares e grandes empresas nacionais/multinacionais. Vamos agora destacar cada uma das mantenedoras e instituições, para, em seguida, localizá-las em um dos dois grandes grupos.

A Associação Brasileira de Ensino Universitário (ABEU) foi fundada por Valdir Vilela, que administrava o Centro Universitário até a data de defesa desta tese. Em publicações institucionais constam referências ao nome e trajetória do fundador da Instituição.

Acadêmico do Conselho Internacional das Artes e Letras (Coninter) [...] Ele [Valdir Vilela] também recebeu a medalha Educador Lev Vygotsky, por dedicar mais de meio século ao progresso social do país através do incentivo à educação. [...] Dedicado à causa há mais de 50 anos, o professor Valdir Vilela é graduado em Matemática, em Administração de Empresas e Pós-Graduado em Administração Escolar. Com olhar diferenciado à vida acadêmica, ele busca levar a essência do saber, superando dificuldades e plantando a semente do "quero mais". O professor mudou o panorama do ensino na Baixada (UNIABEU, 2015).

De acordo com Lira (2010), a Associação ABEU teve sua origem em prosseguimento às suas atividades do antigo Ginásio Belford Roxo, fundado em 1958, com a oferta de cursos técnicos. Na década de 1970 a ABEU implantou a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas, numa Unidade em Belford Roxo, na época distrito de Nova Iguaçu. Na época, era a única faculdade instalada no Brasil em um Distrito, fora do centro do Município. Hoje, o Centro Universitário UNIABEU conta com quatro campus: Belford Roxo, Nilópolis, Nova Iguaçu e Angra dos Reis.

A Associação de Ensino Superior de Nova Iguaçu (SESNI) é a mantenedora da Universidade Iguaçu (UNIG). De acordo com o site institucional da UNIG, sua história começa em 1970, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Nova Iguaçu. O site da instituição destaca a criação da Faculdade de Ciências Médicas de Nova Iguaçu em 1976, como um passo decisivo para a adoção de abordagens adequadas aos graves problemas de saúde da população da Baixada Fluminense. (UNIG, 2020). A mantenedora SESNI consta no sistema E-MEC em nome de Hélio Joaquim de Souza, empresário e advogado, com escritório na cidade de Nova Iguaçu. Hoje, a UNIG mantém campus também nos municípios de São João de Meriti e Itaperuna.

A Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC) é mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias. A FEUDUC foi criada em 1968 e a assembleia de fundação reuniu lideranças do município de Duque de Caxias. Após pleitear, em junho de 1969, a instalação de uma Faculdade de Medicina e ver seu pedido ser negado, o corpo de instituidores da FEUDUC solicitou em agosto de 1969, junto ao Conselho Federal de Educação, a instalação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; dedicada à formação para o Magistério. Esse pedido foi aprovado em abril de 1971, tendo a autorização de funcionamento oficializada pelo decreto nº 71.081, de 12 de setembro de 1972, criando a

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC), mantida pela FEUDUC. (FEUDUC, 2013).

A FFCLDC está descredenciada desde 2018, assim como a Fundação que a mantinha, mas o presidente da mantenedora, Conrado da Nova Rodrigues, professor da rede estadual de ensino e filiado ao Partido Comunista do Brasil (PC do B) em Duque de Caxias, foi convidado a assumir a tarefa de reconstruir a FEUDUC, pois os antigos sócios fundadores abriram mão de seus títulos para um grupo de professores, alunos, ex-alunos e ex-professores, com o objetivo de recuperar a combalida faculdade e de manter o projeto de educação comunitária, visto que estava sendo esquecido. (FEUDUC, 2013).

A Sociedade de Ensino Superior Fernanda Bicchieri Soares é a mantenedora da Faculdade Fernanda Bicchieri (FABEL), cuja atual reitora é Katia Maria Soares, filha de Fernanda Bicchieri. Segundo a história de fundação descrita no site institucional, a FABEL começou como uma típica empresa familiar, de imigrantes italianos que chegam ao Brasil em 1891, Giuseppe Bicchieri e sua esposa Violetta, que iniciaram sua trajetória de vida no Brasil em Belford Roxo. Em 1976, a Prof^a. Fernanda Bicchieri Soares iniciou as atividades do Jardim de Infância no centro de Belford Roxo. O casarão antigo possuía alguma semelhança com um Castelinho, e assim foi batizada a escola (FABEL, 2020).

Neste mesmo ano, nas terras pertencentes à família Bicchieri foi inaugurado o Centro de Educação Moderna – CEM para o ensino básico. Em 1986 a Profa. Kátia Maria Soares assumiu os caminhos pedagógicos do colégio, criou também a FABEL e os primeiros cursos de graduação.

Katia Maria Soares tem participação em momentos importantes da cidade de Belford Roxo, revelando a influência da sua família na cidade (distrito). Em 1976 assumiu o posto de Secretária Escolar da Secretaria de Ensino de Belford Roxo, cargo que manteve por dez anos. Desde então, manteve cargos de direção e administração no município de Belford Roxo e, em 1990, participou do processo de emancipação de cidade (FABEL, 2020).

A Sociedade Educacional Fluminense (SEFLU) foi criada no município de Nilópolis, no ano de 1974. De acordo com a página oficial da Instituição no Facebook, ela é mantenedora da Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense, inaugurada em 1985 e pioneira,

não só no ensino superior na região, bem como nos cursos de Fisioterapia e Psicologia. A Faculdade está descredenciada desde o ano 2018, mas o representante legal da mantenedora é Antonio Francisco De Oliveira, cujo nome tem 68 empresas registradas em vários Estados do Brasil, o que caracteriza esta IES como uma empresa tipicamente familiar sob controle de um empresário atuante na região da Baixada Fluminense-RJ (SEFLU, 2020).

A Fundação Educacional Rosemar Pimentel (FERP) é mantenedora do Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB) e tem sua história de fundação contada no seu site institucional. Geraldo Di Biase Filho, reitor e presidente da fundação mantenedora, é filho do empreendedor Geraldo DI Biase, que com 11 anos, mudou-se com a família para Barra do Piraí-RJ. Em 1940 concluiu a Faculdade de Direito na cidade do Rio de Janeiro e retornou à Barra do Piraí. Em 1941 ocupou por dois meses o cargo de prefeito interino do município, substituindo Paulo Fernandes. Em 1959 se elegeu pela primeira vez deputado estadual, cargo que ocupou por seis mandatos consecutivos, durante 24 anos. Foi o autor da Lei dos 25 anos, que deu direito à aposentadoria dos professores após 25 anos de trabalho. Em 1964 ocupou o cargo de secretário do Poder Legislativo na Assembleia do Rio de Janeiro. Em 1987, durante o governo de Leonel Brizola, ocupou o cargo de secretário estadual de Indústria, Comércio e Tecnologia. Além da FERP, Geraldo Di Biase Filho é sócio de quatro empresas no Estado de Rio de Janeiro (UGB, 2019).

Em 1967, em Barra do Piraí, Geraldo criou a Fundação Educacional Rosemar Pimentel (FERP), mantenedora do Centro Universitário Geraldo Di Biase, que foi uma das primeiras instituições de ensino superior da região sul fluminense, no estado do Rio de Janeiro. A UGB chega à Baixada Fluminense com a Faculdade de Engenharia Civil em Nova Iguaçu, no ano de 1989 (UGB, 2019).

O Projeto Reviver - Ativ Educacionais, Sociais e Culturais, mantenedor do Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada (IBEC), tem, atualmente, Marli Delgado Cambeiro Ferreira Pose como presidente. Marli Delgado possui duas empresas registradas no seu nome, uma no estado de Rio De Janeiro e uma no Rio Grande Do Sul, ambas relacionadas a atividade econômica e educação superior. De acordo com seu site institucional, o IBEC nasceu com o compromisso de desenvolver o ensino superior em artes, tendo iniciado seu projeto com

a busca de autorização para oferecer licenciatura em Música, com intuito de proporcionar ampla capacitação de profissionais na área de educação musical. O único curso oferecido, de música, foi autorizado pela Portaria MEC nº 1.129/2012 (IBEC, 2020).

A Companhia Nilza Cordeiro Herdy de Educação e Cultura é mantenedora da Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy – UNIGRANRIO, cujo reitor é Anadir Cordeiro Herdy. A história da Unigranrio começou em 1970, segundo a história descrita em seu site institucional. Foi neste ano que o professor José de Souza Herdy, filho de Euclides Lantimant Herdy e de Anna de Souza Herdy, descendentes de imigrantes suíços, criou a Associação Fluminense de Educação (AFE), entidade mantenedora das então Faculdades Unidas Grande Rio.

Anadir Cordeiro Herdy, herdeira, possui outras duas empresas no Estado do Rio de Janeiro: UNIPECS (Associação de Apoio a Pesquisa, Extensão, Consultoria e Serviços da Unigranrio - UNIPECS); Hotel Fazenda Casarao da Afetiva Ltda; e Colégio de Aplicação Prof. José de Souza Herdy (Sociedade Educacional Professor José de Souza Herdy Ltda).

A Faculdade de Duque de Caxias (FDC), de acordo com o site oficial da UNIESP, passou a funcionar a partir do ano de 1997, mediante iniciativa da União Brasileira de Cultura e Educação – UBRACE, uma entidade filantrópica que atuava como mantenedora da então Faculdade de Serviço Social Santa Luzia.

No início de 2007, a Faculdade Santa Luzia passou a integrar-se ao Sistema Flama de Ensino – instituição educacional altamente conceituada na Baixada Fluminense e, em 2008, a Faculdade de Serviço Social Santa Luzia passou a denominar-se Faculdade Flama. No ano de 2010, implantou novos cursos de graduação: Administração, Enfermagem e Sistema de Informação. Em 2014 a Faculdade Flama atravessou um momento de transição de identidade, nome, logotipo e cor e passou ser denominada Faculdade de Duque de Caxias – FDC. (UNIESP, 2020).

No ano de 2017, a FDC deixou de ser mantida oficialmente pela União Brasileira de Cultura e Educação – UBRACE para ser incorporada como uma das IES pertencentes a UNIESP S/A, instituição que controla várias IES espalhadas pelo Brasil³⁹. A UNIESP nasce em 1999,

³⁹ Portaria MEC nº 140 de 23 de fevereiro de 2017.

com a inauguração da primeira unidade educacional, e tinha como fundador e presidente, Jose Fernando Pinto da Costa, que também foi presidente da Universidade Brasil.

A Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá Ltda é mantenedora da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Segundo seu site institucional, a UNESA foi fundada em 1970 por João Uchôa Cavalcanti Netto, com a implantação do curso superior de Direito na cidade do Rio de Janeiro. Durante a década de 1980, dedicou-se à abertura de outros cursos na área de Ciências Humanas, tendo se transformado em universidade no ano de 1988. Com isso, na década seguinte, expandiu-se, abrindo cursos na área de Comunicação e Negócios no Estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, em nível nacional. Nos anos 2000, continuou expandindo, agora com mais ofertas de cursos da área de Ciências Biomédicas e com a inauguração de novas Unidades, inclusive na Baixada Fluminense, em 2003 e 2004. (UNESA, 2020).

Em agosto de 2010, Uchôa e sua filha, Monique, donos da rede de ensino, decidiram se desfazer de sua participação na universidade e venderam, integralmente, os 41,7% que detinham do capital social da empresa. A GP Investimentos, que já era sócia da Estácio, continuou à frente da gestão do negócio. Todas as empresas vinculadas a mantenedora Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá e dá área de educação/educação superior possuem campus em vários estados brasileiros. Na Baixada Fluminense existem quatro campus com cursos presenciais da Estácio: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. (UNESA, 2020).

O Centro Universitário Redentor também é uma instituição tipicamente fluminense. Credenciada no ano de 2002, começou suas atividades no norte do estado do Rio de Janeiro (Itaperuna e Campos dos Goitacazes). A UniRedentor (FacRedentor) inaugurou uma Unidade em Queimados no ano de 2018. Também em 2018, no último ano do período desta pesquisa, foi inaugurada a Unidade da Anhanguera Educacional em Nova Iguaçu. Ao contrário da UniRedentor, a Anhanguera é uma das maiores empresas educacionais privadas do Brasil. Após a fusão, em 2014, com a Kroton, ser tornou a maior empresa de ensino superior do mundo por capitalização de mercado. Hoje o conglomerado chama-se Cogna Educação e está envolvido em licenciamento de produtos pedagógicos, comercialização de publicações e atuação em todos os níveis educacionais.

Elaboramos, a seguir no Quadro 3, uma síntese das IES privadas com campus estabelecidos na região da Baixada Fluminense.

QUADRO 3 - Quadro-síntese das Instituições de Ensino Superior Privadas da Baixada Fluminense

INSTITUIÇÃO	SIGLA	ANO DE INÍCIO (BF)	GRUPO ECONÔMICO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias	FFCLDC	1968	Familiar
Universidade Iguazu	UNIG	1970	Familiar
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	1970	Familiar
ABEU - Centro Universitário	UNIABEU	1972	Familiar
Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense	SEFLU	1985	Familiar
Faculdade Fernanda Bicchieri	FABEL	1986	Familiar
Centro Universitário Geraldo Di Biase	UGB	1989	Familiar
Faculdade de Duque de Caxias	FDC (UNIESP)	1997	Grande Grupo Econômico
Universidade Estácio de Sá	UNESA	2003	Grande Grupo Econômico
Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada	IBEC	2012	Familiar
Anhanguera Educacional	Anhanguera	2018	Grande Grupo Econômico
Centro Universitário Redentor	UNIRENTOR	2018	Familiar

FONTE: Elaborado pelo autor.

Conhecendo um pouco estas IES e suas mantenedoras, percebe-se, portanto, que as instituições educacionais privadas que atuam no ensino superior na Baixada Fluminense-RJ são, em sua maioria, originárias de empreendedores da região que instituíram empresas familiares, com oferta de cursos de graduação presenciais. As histórias destes empreendedores, contadas através da biografia publicada nos meios de comunicação oficiais das IES, revelam de forma geral a identificação com a área da educação e com a Baixada Fluminense. Acompanhando essas histórias, percebemos que estas instituições cresceram e se tornaram lucrativas, fruto do investimento privado de uma região com alta densidade demográfica e pouco investimento público em educação superior.

Percebe-se também a atuação mais recente dos grandes grupos educacionais na região, aproveitando-se da expansão do ensino superior em estudo nesta tese. Destacam-se inicialmente a participação da UNIESP, controladora da Faculdade Duque de Caxias (FDC), e as duas das maiores empresas educacionais do Brasil, a Estácio e a Anhanguera (Cogna Educacional).

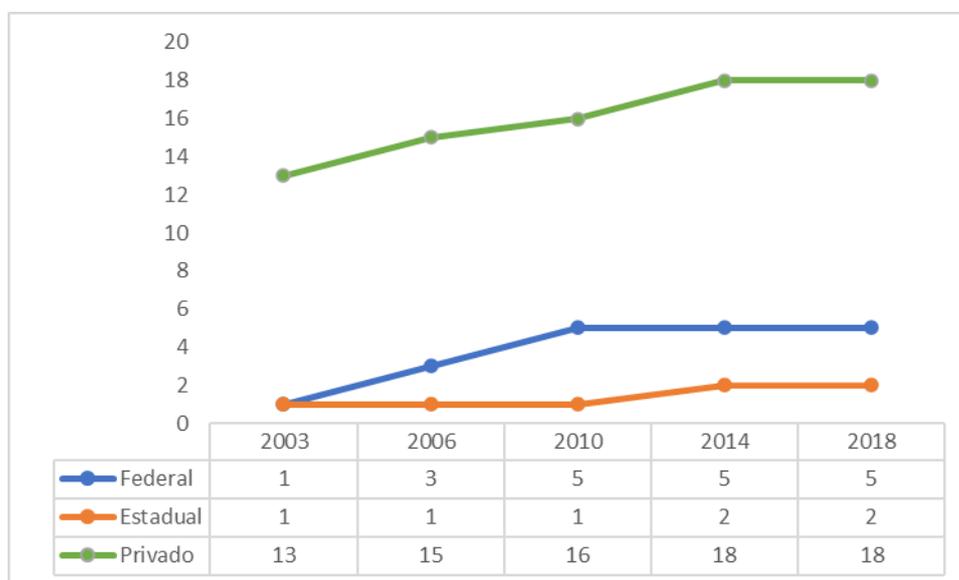
No próximo item deste subcapítulo, veremos alguns dados sobre a atuação destas IES na Baixada Fluminense, restritos à oferta do ensino de graduação, no período delimitado desta pesquisa.

3.3.3 – O ensino de graduação na Baixada Fluminense (2003 e 2018)

A partir do conhecimento de alguns dados históricos da forma como foram estabelecidas as instituições localizadas na Baixada Fluminense é possível perceber como as políticas públicas influenciaram na criação e na expansão destas instituições. Quando nos deparamos com os dados sobre a oferta de instituições, matrículas presenciais e cursos de graduação das IES da região, no período de 2003 a 2018, podemos visualizar mais uma vez a influência destas políticas no crescimento e fortalecimento destas instituições.

Neste subcapítulo abordamos os números referentes à esta oferta na Baixada Fluminense. Através destes dados percebemos uma semelhança nas tendências de crescimento quando são comparados às estatísticas nacionais. No que se refere ao número de instituições, podemos verificar no Gráfico 3 o crescimento das instalações físicas (Campus Universitários ou Unidades Acadêmicas) estabelecidas na região, separadas por vínculo administrativo (federal, estadual e privado).

GRÁFICO 3 - Quantidade de Campus Universitários que ofertam cursos de graduação presenciais na Baixada Fluminense



FONTE: BRASIL/Censo da Educação Superior. Elaborado pelo autor.

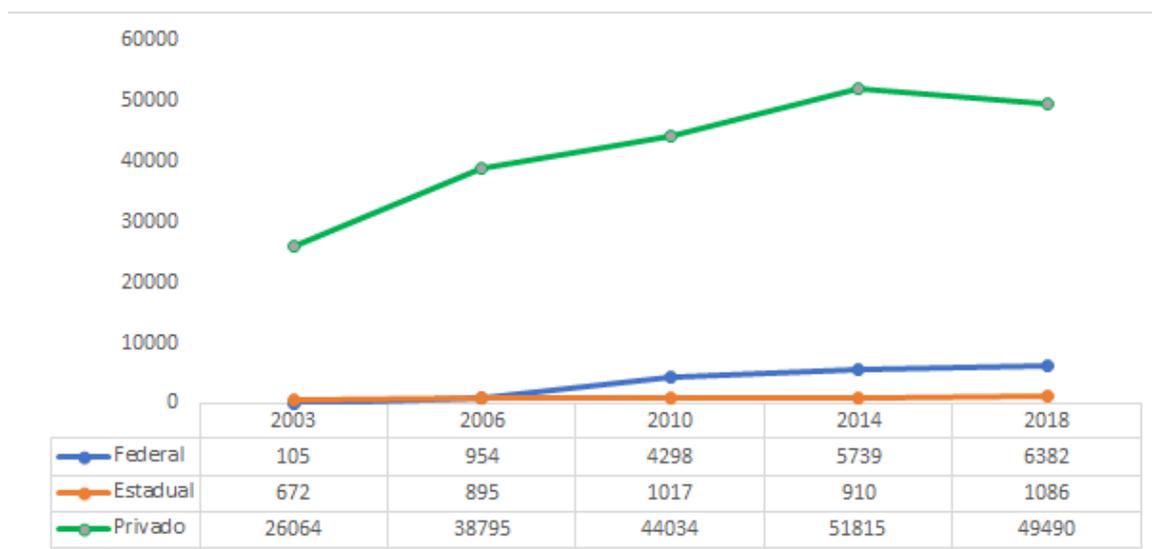
No ano de 2003 existiam apenas duas IES públicas na Baixada Fluminense, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), localizada no Campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) – Campus Nilópolis. No ano de 2018, o número de Campus Universitários de IES públicas chegou a 7 Unidades ofertando ensino de graduação presencial. Um crescimento considerado significativo, levando em conta a localização distante da capital fluminense.

No âmbito das IES privadas, a predominância do número de Campus Universitários que existia no ano de 2003 se manteve até o ano de 2018, chegando a 18 Unidades instaladas e em atividade. É importante destacar que no período entre 1968 e 2003, ou seja, durante 35 anos, foram inaugurados 11 Unidades de IES privadas na Baixada Fluminense; e entre 2003 e 2018

foram inauguradas mais 9 Unidades na região. Este crescimento em um curto espaço de tempo retrata a expansão ocorrida neste período⁴⁰.

No tocante as matrículas presenciais do ensino de graduação, os números da expansão referentes à Baixada Fluminense são semelhantes aos nacionais. O crescimento das matrículas de graduação se deu predominantemente na esfera privada. Esta região se tornou um mercado promissor para as IES privadas, que no período 2003-2018 dobraram o número de matrículas presenciais na região, como pode ser visualizado no Gráfico 4 a seguir.

GRÁFICO 4 - Quantidade de Matrículas de Graduação Presenciais na Baixada Fluminense



FONTE: BRASIL/Censo da Educação Superior. Elaborado pelo autor.

Os dados referentes ao aumento do número de matrículas presenciais mostram um crescimento tímido no âmbito das IES estaduais. Além da FEBF, apenas a Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) passou a oferecer curso de graduação neste período. Entretanto, o grande crescimento das matrículas presenciais de

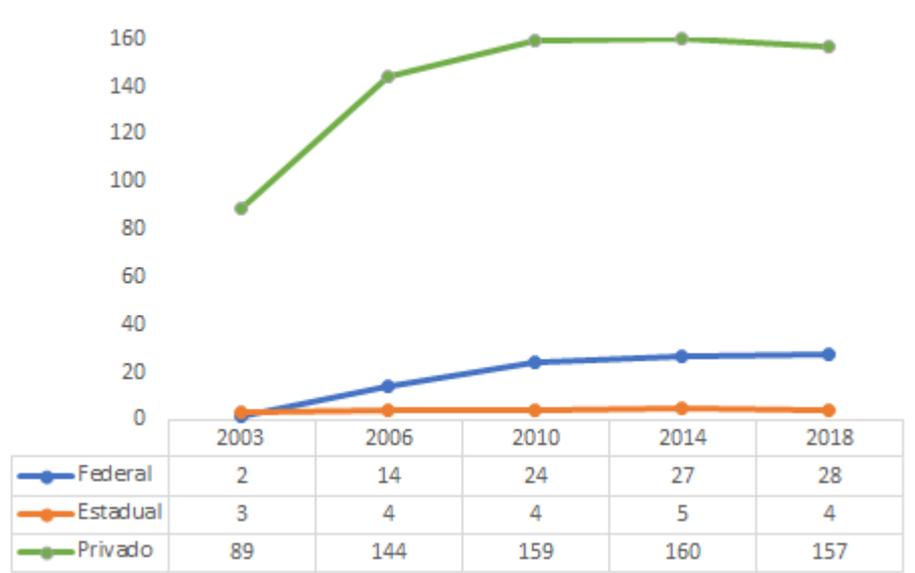
⁴⁰ Cabe lembrar que duas Unidades foram descredenciadas no ano de 2018: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias (FFCLDC) e a Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense (SEFLU).

graduação em IES federais revela um impacto significativo na região, como consequência da política de expansão do governo federal.

Em relação as IES privadas, o número de matrículas presenciais praticamente dobrou entre 2003 e 2018. Se contássemos os números de matrículas na modalidade EaD, o crescimento seria ainda maior. De 2003 a 2014 ocorreu um consistente crescimento do número de matrículas, apoiado nas políticas de financiamento de bolsas, como o PROUNI e FIES. A partir do ano de 2014, com a crise econômica já relatada nesta tese, o número de matrículas presenciais, mais sensível que as variáveis instituições e cursos de graduação, inverte a tendência de alta e apresenta uma queda.

Em relação ao número de cursos de graduação, o potencial mercado de ensino superior existente na Baixada Fluminense revela que, mesmo com a expansão das IFES, ainda havia carência de cursos e vagas no ensino superior. Nesse sentido, as empresas mantenedoras das IES privadas atuantes na Baixada Fluminense investiram na criação de cursos de graduação para atender a esta demanda. O crescimento dos cursos de graduação neste período pode ser observado no Gráfico 5 a seguir.

GRÁFICO 5 - Quantidade de Cursos de Graduação Presenciais na Baixada Fluminense



FONTE: BRASIL/Censo da Educação Superior. Elaborado pelo autor.

Ao observar o Gráfico 5, percebemos que no ano de 2003 existiam, além dos três cursos de licenciatura da FEBF, somente dois cursos de graduação de IES federais. Um deles pertencia a Universidade Federal Fluminense (UFF), que oferecia o curso de Ciências Contábeis numa instalação provisória em São João de Meriti. Este curso da UFF perdurou por pouco tempo, de 2002 a 2004. O outro, Curso Superior de Tecnologia em Produção Cultural, se iniciava no Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis.

No ano de 2003, as IES públicas e privadas ofereciam noventa e quatro (94) cursos de graduação presenciais na Baixada Fluminense-RJ. Destes, apenas cinco (5) cursos eram oferecidos por instituições públicas (5,3%). Em 2018, já eram cento e oitenta e nove (189) cursos de graduação, dentre os quais, trinta e dois (32) eram oferecidos por instituições públicas (17%).

Os gráficos referentes a Unidades instaladas, matrículas presenciais e cursos de graduação da Baixada Fluminense retratam um período de crescimento nas modalidades administrativas pública e privada. Os números convergem com os dados nacionais e retratam esta região como um local alvo das políticas públicas de expansão, como já vimos neste capítulo.

No ano de 2014, de acordo com o Gráfico 5, observa-se uma tendência semelhante aos números de matrículas presenciais, principalmente nas IES privadas. Um longo período de crescimento do número de cursos é interrompido e inicia-se um período de redução do número de cursos de graduação na região. A convergência dos dados de cursos e matrículas presenciais não ocorre por acaso, pois no final de 2015, em plena crise econômica, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) sofreu cortes consideráveis pelo Governo, gerando impacto nos resultados financeiros das IES privadas do setor educacional, pois o FIES foi um grande impulsionador de ingresso de novos alunos principalmente a partir de 2010.

Os recursos que subsidiam o FIES são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴¹. O programa financia até 100% do valor dos encargos educacionais

⁴¹ A partir de 2018 as regras mudaram.

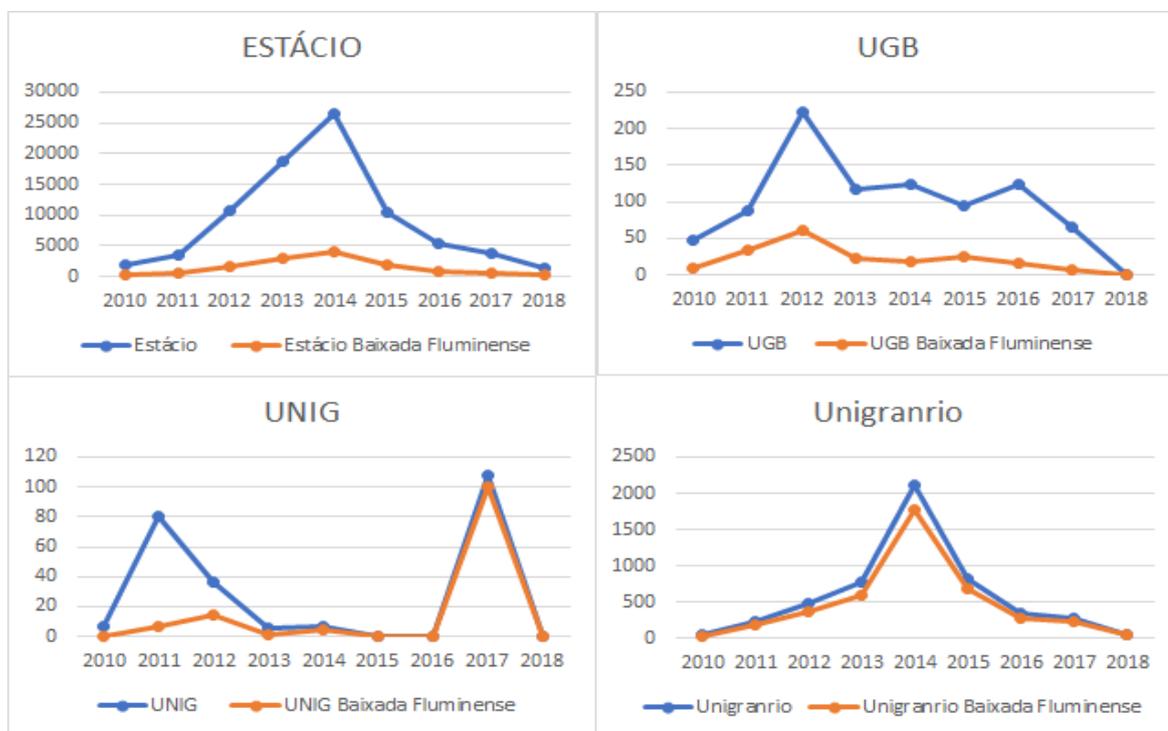
cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, dependendo da renda familiar mensal bruta e do comprometimento com os custos da mensalidade.

O impacto da crise econômica e os consequentes cortes dos financiamentos governamentais conduziram as IES privadas a um movimento de reestruturação e busca de soluções para manter a rentabilidade e o funcionamento. Uma alternativa utilizada por uma grande corporação privada de educação, a Kroton⁴², foi ter criado um mecanismo de crédito próprio, como o Parcelamento Estudantil Privado (PEP), articulado com uma *joint venture*⁴³, em parceria com um banco privado chamado ‘BV Financeira’, para complementar o PEP.

Na Baixada Fluminense, das 18 instituições que ofertaram cursos de graduação presenciais no período de 2003 a 2018, apenas 4 delas fizeram uso consistente e contínuo da política de crédito estudantil do governo federal (FIES). Por este motivo, para fins de análise, apresentamos no Gráfico 6 a quantidade de contratos FIES destas 4 instituições de 2010 a 2018, no cômputo geral e na Baixada Fluminense.

⁴² A **Cogna Educação** (anteriormente chamada de **Kroton Educacional**) é a maior empresa relacionada a educação do mundo. Também é a maior empresa brasileira no segmento de ensino superior em número de alunos e de receita. Em julho de 2014, a empresa fundiu-se com o seu maior rival, Anhanguera Educacional, convertendo-se na maior empresa de ensino superior do mundo por capitalização de mercado.

⁴³ **Joint venture** significa a união de duas ou mais empresas já existentes com o objetivo de iniciar ou realizar uma atividade econômica comum, permitindo às partes envolvidas beneficiarem do *know-how*, conseguindo superar barreiras em um novo mercado.

GRÁFICO 6 - Quantidade de Contratos FIES por IES

FONTE: BRASIL/FNDE. Elaborado pelo autor.

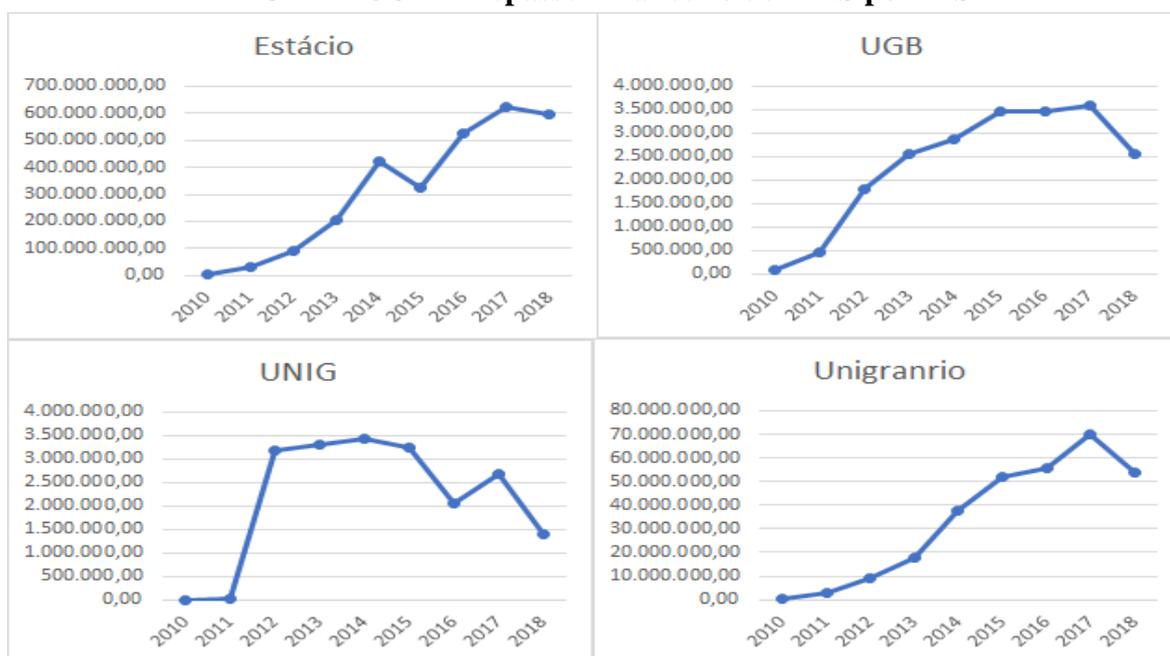
Ao analisar o Gráfico 6, percebe-se uma diferença entre os dados das IES. Estácio e UGB possuem tendências diferentes entre todas as Unidades e as Unidades instaladas na Baixada Fluminense, porque estas IES possuem mais Unidades fora desta região que impactam nos gráficos. A UNIG e a Unigranrio, entretanto, possuem praticamente todas as Unidades instaladas na Baixada Fluminense, alinhando as tendências das duas linhas (Todas as Unidades e Unidades da Baixada Fluminense) na maior parte dos anos, com exceção dos anos de 2010 a 2013, na UNIG.

Os números das quatro IES descritas no Gráfico 6 mostram picos de crescimento da oferta de contratos FIES a partir do ano de 2010, em momentos distintos. As divergências de picos de crescimento retratam especificidades de cada instituição, mas cada pico de crescimento revela a influência da ampliação do uso do financiamento público e o impacto na realidade destas instituições. Como prova dessa influência, salvo a especificidade da UNIG (2016-2017),

todas as quatro instituições sofrem tendência de queda a partir do ano de 2014 e chegam a atingir uma drástica redução no número de contratos no ano de 2018.

Porém, em termos de repasse financeiro FIES, a redução não foi tão drástica como ocorre com a oferta de contratos, como podemos visualizar no Gráfico 7 a seguir.

GRÁFICO 7 – Repasse Financeiro do FIES por IES



FONTE: BRASIL/FNDE. Elaborado pelo autor.

No Gráfico 7 pode-se perceber que existe uma crescente demanda por repasses financeiros a partir do ano de 2010 e, apesar de sofrerem pequenas quedas nos números a partir do ano de 2014, em momentos diferentes, continuam recebendo repasses financeiros significativos quando comparados à queda do número de contratos.

Como já vimos no Capítulo I, no Brasil, as empresas educacionais mantiveram os repasses financeiros mesmo com a redução de contratos FIES a partir de 2014. As IES da Baixada Fluminense seguiram a mesma tendência e conseguiram se utilizar deste mecanismo para enfrentar a redução de matrículas presenciais e contratos de financiamentos do FIES, pelo

menos até o ano de 2017, tendo em vista que no ano de 2018 percebemos queda do repasse financeiro nas quatro IES do Gráfico 7.

De acordo com Sguissardi (2014), a utilização dos recursos do Fundo Público para a expansão da educação superior privada revela que, muitas instituições, especialmente as com fins de lucro, garantiram seu funcionamento e sua renda por meio dos contratos de empréstimo subsidiados do FIES e das bolsas do PROUNI. Dentre estas, parecem beneficiar-se especialmente as grandes empresas de capital aberto e ações na BM&FBovespa.

As bolsas PROUNI tiveram uma evolução muito pequena do total de evolução das matrículas nas IES privadas. Comparado ao FIES, o contraste entre a evolução dos dois programas é enorme. No ano de 2010, as IES que possuíam Unidades instaladas na Baixada Fluminense ofereciam 2.063 bolsas PROUNI, destas, 813 eram para estudantes oriundos dos 8 municípios da região em estudo nesta pesquisa. No ano de 2018, estas IES ofertavam 3.312 bolsas, destas, 701 para estudantes oriundos da Baixada Fluminense (BRASIL/FNDE, 2010, 2018). Isso significa que a maior parte das bolsas não era destinada aos estudantes da Baixada no período, abrindo espaço para graduandos que não conseguiam vaga em outros municípios do Rio de Janeiro e, até mesmo, da capital.

O período em estudo nesta pesquisa, de 2003 a 2018, abrange um momento de consolidação da financeirização das empresas educacionais de ensino superior. Sguissardi (2014) destaca o papel dos fundos de investimento privado, principalmente transnacionais, no preparo das primeiras empresas brasileiras que visavam abrir o capital na bolsa de valores. Um fato marcante foi a abertura de capital e o IPO na BM&FBovespa das quatro grandes empresas do setor: Anhanguera Educacional, Kroton (Cogna Educacional)⁴⁴, Estácio Participações e Sistema Educacional Brasileiro (SEB).

Na Baixada Fluminense, estes conglomerados educacionais estão representados pelas Unidades da Estácio (Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Queimados e São João de Meriti) e da Faculdade Anhanguera/Cogna Educacional (Nova Iguaçu). As demais IES, não vinculadas as

⁴⁴ Anhanguera Educacional e Kroton se fundiram no ano de 2014.

empresas gigantes do setor, possuem mantenedoras que se dividem em “Associações Privadas” e “Fundações Privadas”.

Com os dados apresentados neste capítulo pudemos perceber que o financiamento da expansão do ensino superior, combinando Fundo Público Federal e outros fundos privados se refletiram nas instituições atuantes na Baixada Fluminense no período da pesquisa. O conhecimento de dados históricos de criação destas IES e a atuação delas na região permitiram o estabelecimento da dimensão do papel das políticas públicas de ensino superior e seus reflexos no crescimento das Instituições e na oferta de vagas de graduação.

No próximo capítulo, veremos de uma forma mais específica o impacto da expansão do ensino superior para a Baixada Fluminense através de informações obtidas nas bases de dados do INEP.

CAPÍTULO 4 – O PERFIL DOS INGRESSANTES DE CURSOS PRESENCIAIS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA BAIXADA FLUMINENSE-RJ DE 2003 à 2018: ASPECTOS CULTURAIS, ECONÔMICOS E SOCIAIS.

A pesquisa documental realizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) demandou um longo período desde o contato inicial, passando pela extração dos resultados e consolidação das informações. Neste percurso, com impacto direto da pandemia mundial causada pelo vírus Covid-19, tivemos muitos percalços para atingir os objetivos da pesquisa, como veremos detalhadamente neste capítulo.

O objetivo geral desta pesquisa foi “analisar o perfil do ingressante presencial nas Instituições de Ensino Superior da Baixada Fluminense-RJ entre os anos 2003 e 2018, buscando avaliar se a política pública federal de expansão do ensino superior, ocorrida a partir do ano de 2003, no Brasil, influenciou no acesso de candidatos da Baixada Fluminense-RJ”. A pesquisa documental realizada foi fator importante para atingir este objetivo.

Neste capítulo detalharemos primeiramente os percursos analíticos da estrutura teórico-metodológica elaborada. Em seguida, a pesquisa documental realizada no INEP e todos os resultados emanados do procedimento realizado.

4.1 O Percurso Analítico e seus Procedimentos Metodológicos

Para obtenção das informações necessárias para a pesquisa documental, utilizamos duas bases de dados do INEP: do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Censo da Educação Superior. A utilização destas bases de dados justifica-se em função da qualidade das informações e por conterem elementos importantes sobre as características socioeconômicas dos candidatos que realizam o ENEM e, conseqüentemente, do ingressante nas IES da Baixada Fluminense no ano seguinte.

O ENEM é o principal instrumento de avaliação do ensino médio no Brasil e se tornou um dos principais caminhos para o acesso ao ensino superior. Muitas IES se utilizam do ENEM

como processo seletivo. Mesmo que algum candidato não utilize a nota do ENEM para concorrer a uma vaga no ensino superior, ele geralmente realiza a prova, porque é um sistema de avaliação que envolve todos os estudantes do ensino médio.

A utilização do ENEM como ferramenta de acesso às IES tem crescido. Muitas instituições estão substituindo seu processo de seleção, utilizando o exame nacional ou associando-o, de forma concomitante, ao seu vestibular. Os processos seletivos das instituições em estudo podem ser visualizados no Quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 – Processos seletivos das IES da Baixada Fluminense - 2018

	INSTITUIÇÃO	SIGLA	SELEÇÃO	AVALIAÇÃO
1	ABEU - Centro Universitário	UNIABEU	Vestibular	Prova / ENEM
2	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	CEFET/RJ	SISU	ENEM
3	Centro Universitário Geraldo Di Biase	UGB	Vestibular	Prova / ENEM
4	Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense*	SEFLU*	Vestibular	Prova
5	Faculdade de Duque de Caxias	FDC	Vestibular	Prova / ENEM
6	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro	FAETERJ	SISU	ENEM
7	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias*	FFCLDC*	Vestibular	Prova
8	Faculdade Fernanda Bicchieri	FABEL	Vestibular	Prova / ENEM
9	Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada	IBEC	Vestibular	Prova
10	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ	SISU	ENEM
11	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Vestibular	Prova
12	Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy**	UNIGRANRIO	Vestibular	Prova / ENEM**
13	Universidade Estácio de Sá	UNESA	Vestibular	Prova / ENEM
14	Universidade Federal do Rio De Janeiro	UFRJ	SISU	ENEM
15	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	SISU	ENEM
16	Universidade Iguazu**	UNIG	Vestibular	Prova / ENEM**
17	Anhanguera Educacional	ANHANGUERA	Vestibular	Prova / ENEM
18	Centro Universitário Redentor	FACREDENTOR	Vestibular	Prova / ENEM

IES Privadas IES Públicas

* Descredenciada em 2018

** Nota do ENEM não contabiliza para o vestibular de medicina

FONTE: Elaborado pelo autor.

Observando o Quadro 4, percebe-se também que o ENEM é um componente de avaliação utilizado obrigatoriamente para classificação de acesso às IES públicas nesta região (destacadas em verde), com exceção da UERJ. Nos últimos anos, passou a ser utilizado opcionalmente pelas IES particulares, na qual o candidato opta por concorrer com a nota do ENEM ou fazer a prova do vestibular.

O ENEM foi criado em 1998 para alunos concluintes ou que já concluíram o ensino médio e tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica. Para atingir esse objetivo, existe um legado de dados operacionais imenso, que proporciona ao pesquisador um valioso conhecimento sobre o perfil socioeconômico de cada candidato, opiniões de seu interesse e planos futuros. A principal dificuldade é a transformação destes dados brutos em informações estratégicas que auxiliem na percepção das condições que os candidatos adquirem durante a sua formação, avaliando o nível de oportunidades de acordo com os dados repassados pelos estudantes cadastrados.

Ao longo do tempo, com a divulgação e o amadurecimento do ENEM, observamos um crescimento considerável no número de inscritos: os cerca de 160 mil inscritos, em 1998, saltaram para 4 milhões, em 2008 e 9,2 milhões, no ano de 2016. Conseqüentemente com a multiplicação do número de participantes, ocorreu o aumento em grande escala da geração das informações, formando uma grande massa de dados, cuja manipulação se tornou cada vez mais complexa, podendo ser acessada somente através de programas estatísticos.

O fato da avaliação do ENEM se constituir em possibilidade de acesso para a maior parte destas IES induz os aspirantes ao ensino superior a realizarem a prova em um determinado ano para, geralmente, utilizarem sua nota para concorrer a uma vaga nos vestibulares do ano seguinte. Esse é o processo em tela nesta pesquisa, que toma o ingressante das IES da Baixada Fluminense e se utiliza dos dados socioeconômicos do ENEM para análise do perfil desse ingressante.

Com a autorização do INEP para acesso as bases de dados e tendo em vista o percurso metodológico adotado para a coleta das informações e os trajetos delimitados, tornou-se possível correlacionar as informações do questionário socioeconômico do ENEM com o ingresso do(a) candidato(a) nas IES objeto deste estudo, localizadas na Baixada Fluminense

(BF). Os questionários socioeconômicos obtidos permitiram estabelecer um perfil básico dos ingressantes nas IES em estudo, a partir da utilização de uma variável de identificação.

O Questionário Socioeconômico do ENEM é composto por muitas questões, se constituindo em uma limitação desta pesquisa trabalhar com todas elas, porque as associações futuras gerariam muitas vinculações. Então, para escolha das questões que pudessem compor o perfil do ingressante, recorreremos a alguns conceitos de Pierre Bourdieu (2007), como o capital econômico (recursos financeiros), capital cultural (recursos de origem social, como a formação educacional formal) e capital social (relacionamentos).

Segundo Bourdieu (2007), as propriedades e práticas dos agentes em determinado momento exprimem, entre outras coisas, o nível econômico, cultural e social da família de origem. As questões do questionário socioeconômico do ENEM revelaram informações sobre a posição (*habitus*) de determinado candidato naquele momento, dentro do espaço social.

Ao longo dos anos, e a cada edição, o questionário socioeconômico do ENEM sofreu modificações. Além disso, os questionários diferem em perguntas nas diferentes edições, ou seja, uma pergunta do questionário do ano 2009, não necessariamente está no questionário do ano de 2013. Por este motivo foram selecionadas algumas questões chave que atendessem aos aspectos mencionados e que estivessem presentes nos três questionários selecionados para a pesquisa, correspondentes aos anos de 2009, 2013 e 2016.

Tendo em vista que a tarefa de seleção dos indicadores é bastante delicada, utilizamos dois critérios para definir as perguntas a serem utilizadas: homogeneidade das perguntas nos três questionários e adequação a uma das dimensões: econômica, cultural e social. As questões escolhidas e este agrupamento pode ser visualizado no Quadro 5 a seguir.

QUADRO 5 – Questões do Questionário Socioeconômico do ENEM (QS)

Dimensão	QS_2009	QS_2013	QS_2016
Cultural	Q17-Até quando seu pai estudou?	Q001-Até quando seu pai estudou?	Q001-Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?
Cultural	Q18-Até quando sua mãe estudou?	Q18-Até quando sua mãe estudou?	Q0001-Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?
Cultural	Q73-Em que tipo de escola cursou o ensino fundamental (1º grau)?	Q032-Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?	Q042-Em que tipo de escola você frequentou o ensino fundamental?
Cultural	Q77-Em que tipo de escola cursou ou está cursando o ensino médio (2º grau)?	Q035-Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?	Q47-Tipo de Escola do Ensino Médio.
Econômico	Q31-Tem acesso à internet e quantos	Q017-Você tem em sua casa? Acesso à internet.	Q025-Na sua residência tem acesso à internet?
Econômico	Q21-Renda Familiar	Q003-Qual é a renda mensal de sua família?	Q006-Qual é a renda mensal de sua família?
Social	Q15-Quantidade de pessoas que moram na sua casa.	Q004-Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)?	Q005-Incluindo você, quantas pessoas moram atualmente em sua residência?
Social	Q42-Trabalha ou já trabalhou ganhando algum salário ou rendimento?	Q022-Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	Q026-Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?

FONTE: Elaborado pelo autor.

Conforme descrito no Quadro 5, identificamos oito questões dos Questionários Socioeconômico do ENEM (2009, 2013 e 2016) que puderam ser correlacionadas às dimensões econômica, cultural e social e que, também, constavam nos três anos selecionados de forma semelhante.

Dentre as questões escolhidas, a relacionada à **renda familiar** se constituiu como uma das mais significativas. Isso pode ser explicado por um estudo de Carvalho e Waltenberg

(2015), feito a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que traçou perfis de grupos vulneráveis e não vulneráveis no acesso ao ensino superior. Dentre as conclusões deste estudo, consta que as circunstâncias que mais contribuem para a desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior são: a instrução do chefe do domicílio e a renda domiciliar *per capita*, ou seja, o *background* cultural da família e o *status* econômico.

O nível de renda familiar possibilita explicar potencialmente a maneira como os indivíduos aproveitam as oportunidades e enfrentam os desafios da vida contemporânea (consumo, saúde, educação, alimentação, habitação, emprego, dentre outros.). A renda mais elevada do indivíduo possibilita acesso a um grupo maior de bens e serviços, no contexto de um sistema capitalista no qual todas as coisas tendem a ser precificadas. Por exemplo, através do nível de renda alto, o capital cultural (educacional) de um indivíduo pode ser incrementado, possibilitando a adoção de preferências e comportamentos distintos daqueles com um nível cultural mais baixo.

Porém, a renda familiar como único componente de estratificação social carrega limitações, por ser sensível a choques transitórios. Uma pessoa que possui uma renda alta hoje, pode não ter amanhã. Desta forma, a análise dos padrões de consumo tem sido considerada por estudos mais recentes como um importante componente para realizar a estratificação da sociedade. Estes estudos consideram critérios multidimensionais que levam em consideração um conjunto de variáveis para classificar a sociedade, como renda, educação, ocupação, bens disponíveis no domicílio, dentre outras.

O **acesso à internet**, outra questão obtida do questionário socioeconômico do ENEM, tem se mostrado mais recentemente como um indicador importante para classificações sociais. No ano de 2020 o mundo se deparou com uma inesperada pandemia COVID-19) causada por um vírus (SARS-CoV-2), gerando em muitos países a necessidade de isolamentos sociais. Neste sentido, o acesso à internet se tornou fundamental na tentativa de manter o consumo e, conseqüentemente, o estilo de vida das pessoas. No Brasil, um país com muitas desigualdades sociais, a falta de acesso à internet agravou ainda mais as carências das camadas mais pobres da sociedade, durante a pandemia. De acordo com Neri (2010, p. 61), apesar do crescimento exponencial do acesso à computador com internet no século XXI no Brasil (2001 a 2009), em

termos de distribuição, a desigualdade de acesso é grande, com quase 90% das pessoas que possuem computador com internet presentes na classe ABC. Em 2009, a taxa de acesso à computador com internet é de 75,82% na classe AB e de apenas 6,73% na classe E (NERI, 2010).

Outro indicador importante que destacamos é a **instrução dos pais ou responsáveis**. Muitos estudos econômicos sobre estratificação social correlacionam a educação com o nível de renda ou rendimentos. De acordo com Neri (2010), entre 1992 e 2009, a média de educação das classes A e B fica em torno de 12 anos de estudo; por outro lado, a classe E conta somente com 4,98 anos de estudo, em média. Em outro estudo, que compara vários critérios de estratificação socioeconômica, os autores afirmam que a instrução dos pais “é monotonicamente crescente com a renda para todos os critérios e estratos, excluindo o Critério Consumo⁴⁵” (ROSA; GONÇALVES; FERNANDES, 2014, p. 17).

Cabe ressaltar que a educação, apesar de estar associada a maiores rendimentos e melhores colocações no mundo do trabalho, não é a única responsável por mudanças entre classes sociais. Existem diversos critérios que devem ser avaliados neste contexto. Numa sociedade capitalista globalizada, as estratificações socioeconômicas e as aspirações pessoais dependem, dentre outros fatores: do desenvolvimento econômico dos países e suas funções no comércio global; da organização social nacional que possibilita maiores ou menores chances de ascensão social; e de uma tendência do capital de organização em pirâmide, com maior acumulação por uma menor parte da população.

No entanto, neste estudo, temos por objetivo investigar o perfil dos ingressantes nos cursos de graduação da Baixada Fluminense. Nesse sentido, foi importante considerar também as escolas disponíveis na região. Para fundamentar as análises a essa variável, vimos com mais detalhes no primeiro capítulo desta tese que houve uma expansão do sistema educacional, principalmente a partir da década de 1990. Como consequência de maior oferta de cursos, a média de tempo de estudo do brasileiro vem crescendo a cada ano. Porém, o tempo investido

⁴⁵ O critério consumo é uma proposta de estratificação social dos autores do artigo acadêmico baseado no consumo, incluindo mais variáveis de posses de bens e serviços. (ROSA; GONÇALVES; FERNANDES, 2014).

não está associada a qualidade desse estudo, pois o investimento no sistema público de educação não é suficiente para elevar o nível educacional do país a patamares de países desenvolvidos. Por este motivo, proporcionalmente, a população mais vulnerável estuda o ensino básico em instituições públicas e a população mais abastada em instituições privadas.

Ainda segundo o estudo de Rosa; Gonçalves e Fernandes (2014), conforme a renda aumenta, a avaliação positiva da educação também aumenta. O fato de o serviço de educação ser mais bem avaliado com o aumento da renda provavelmente está ligado ao fato de que os domicílios mais ricos são capazes de ter acesso a serviços privados de ensino. Além disso, quanto maior o nível de rendimento, mais afastado esse domicílio deve estar da periferia, o que contribui para que o indicador seja mais positivo para os estratos superiores, tendo em vista que escolas da periferia, em geral, apresentam estruturas mais precárias. Os fatores apontados acima estão relacionados às questões que envolvem o **tipo de escola** cursada na educação básica.

O critério **trabalho**, talvez seja o mais complexo dentre as questões escolhidas, porque são diversas as variáveis que caracterizam a performance trabalhista, considerando que existem fontes de renda que não são diretamente oriundas de trabalhos formais. Neste caso, especificamente, do preenchimento do questionário socioeconômico do ENEM, esta informação não está direcionada a família do candidato e sim a ele(a) próprio(a). Ou seja, nesta perspectiva, a informação sobre o trabalho não deve ser analisada em função do tipo de colocação no mundo do trabalho e sua rentabilidade, mas considerando que se trata de uma pessoa que almeja ingressar no ensino superior. Se esta pessoa deseja ingressar no ensino superior, sua relação com o trabalho atual ou anterior não é definitiva, pois ela ainda buscará uma formação profissional.

Empiricamente, para mim, que trabalho em uma Universidade Federal, percebo que os estudantes trabalhadores são aqueles que necessitam trabalhar, como fonte de subsistência e para financiar seus estudos. Geralmente os estudantes que possuem condições socioeconômicas para seu sustento e de seus estudos, não trabalham. A qualidade do desempenho acadêmico costuma ser diretamente proporcional ao tempo investido nos estudos.

Outra questão, envolve a **quantidade de pessoas na residência**, que se constitui em aspecto social importante na sociedade brasileira. Por isso, este critério pode contribuir,

juntamente com os outros, para uma compreensão melhor das estratificações sociais, dentro dos propósitos desta pesquisa. Dentre os métodos mais utilizados de estratificação social, aqueles que utilizam a renda *per capita* como critério unidimensional tendem a refletir a quantidade média de moradores nas suas estratificações, onde os estratos mais ricos são compostos de famílias de menor tamanho. O método que utilizamos nesta pesquisa, relacionado a renda familiar, consegue capturar melhor a realidade do fato, de que, além de possuir uma renda média inferior, as famílias dos estratos mais baixos de renda, em geral, ainda precisam sustentar um número maior de pessoas.

Para identificação das perguntas do questionário que atendam aos propósitos da pesquisa foi importante entender a proposta de Bourdieu (2007): recompor o que foi decomposto a título de verificação, mas também para encontrar, de novo, o que há de verdade na abordagem característica do conhecimento comum, a saber, a intuição da sistematicidade dos estilos de vida e do conjunto constituído por eles.

Para isso, convém retornar ao princípio unificador e gerador das práticas, ou seja, ao *habitus* de classe, como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe; portanto, construir a *classe objetiva*, como conjunto de agentes situados em condições homogêneas de existência, impondo condicionamentos homogêneos e produzindo sistemas de disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes, além de possuírem um conjunto de propriedades comuns, propriedades *objetivadas*, às vezes, garantidas juridicamente - por exemplo, a posse de bens ou poderes - ou *incorporadas*, tais como os *habitus* de classe - e, em particular, os sistemas de esquemas classificatórios. (BOURDIEU, 2007, p. 97).

A definição da posição de classe dos agentes, particularmente determinante nesta pesquisa, ainda precisa considerar os indivíduos reunidos em uma classe construída a partir de uma relação particular que trazem sempre com eles, o *habitus* de classe. Parte do *habitus* envolve a interiorização que Bourdieu chamou de

gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente (daí a ilusão de finalidade), quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que ele carrega consigo a título de propensão (para poupar, investir, etc.), de disposição (para o cálculo, etc.), porque se constituiu pela incorporação das estruturas (cientificamente apreendidas como probabilidades) de um universo semelhante (BOURDIEU, 2004, p. 130).

A definição de uma estrutura de posições de classe (*habitus* de classe) dos ingressantes das IES na Baixada Fluminense-RJ foi estabelecida através da correlação das oito questões escolhidas do Questionário Socioeconômico do ENEM. Apesar de não abranger todas as características de vida dos agentes e de suas famílias, que se torna uma limitação desta pesquisa, a proposta de definição da posição de classe (*habitus*) através do questionário socioeconômico do ENEM apontam algumas estruturas de estilo de vida característicos de determinados grupos. Para além destes capitais, Bourdieu (2007) destaca também algumas propriedades secundárias e características auxiliares que definem também uma fração de classe, como a filiação étnica e o gênero.

O estilo de vida é considerado a mais fundamental das manifestações simbólicas, que se traduz em vestimenta, mobiliário ou qualquer outra propriedade que, funcionando segundo a lógica do pertencimento e da exclusão, exibem as diferenças de capital (entendido como capacidade de apropriação de bens raros e dos lucros correlatos). É assim que o “estilo de vida” e a “estilização da vida” transfiguram as relações de força em relações de sentido (Bourdieu, 2007).

Seguindo neste percurso metodológico, entendemos que as oito questões escolhidas poderiam apontar indicadores da estrutura do estilo de vida característico de um agente ou de uma classe de agentes. É importante ressaltar que o conceito de classes fica mais bem dimensionado às famílias e não aos indivíduos, pois há solidariedade interna na transformação dos proventos em consumo e, conseqüentemente, no estilo de vida. A definição do *habitus* dos ingressantes das IES da Baixada Fluminense teve por objetivo estabelecer um modelo de análise que permitisse compreender o perfil básico dos ingressantes das instituições em cursos desta região.

Portanto, para viabilidade científica desta proposta, relacionamos os conceitos de capital simbólico de Bourdieu (2007) com o método de Operacionalização das Variáveis, definido por Gil (2019). Porque se “o propósito da maioria das pesquisas é o de mensurar os fenômenos, torna-se necessário converter os conceitos em variáveis.”. (GIL, 2019, p. 87).

Segundo Gil (2019), para que um conceito possa ser concebido como variável é necessário que contenha um ou mais valores. Por exemplo, “homem” é um conceito que pode constituir unidade de estudo em uma pesquisa, mas não é uma variável. Somente quando se faz alusão a alguma característica do “homem”, como idade ou nacionalidade, que podem assumir valores, é que se está tratando de variáveis.

O processo lógico de operacionalização de uma variável requer primeiramente a definição conceitual da variável e a enumeração de suas dimensões. A seguir, torna-se necessária outra definição, agora uma definição empírica. Esta definição, que pode ser chamada de operacional, fará referência a seus indicadores, ou seja, aos elementos que indicam seu valor de forma prática. A partir daí, torna-se possível a medição desses indicadores, o que possibilita o conhecimento do valor da variável.

No caso desta pesquisa, as três dimensões estabelecidas (capital econômico, cultural e social) exigiram a seleção de diversos indicadores, que são as questões selecionadas do questionário socioeconômico do ENEM, e a mensuração efetiva só se fez mediante a combinação dos valores obtidos pelo indivíduo em cada um dos indicadores agrupados. De acordo com Gil (2019), no processo de Operacionalização de Variáveis, esta combinação é denominada índice.

A análise multivariada, de uma forma bem geral, refere-se a todos os métodos estatísticos que analisam simultaneamente múltiplas medidas em cada indivíduo ou objeto sob investigação. E as características dos dados socioeconômicos do questionário do ENEM indicaram a estatística multivariada como ferramenta de análise, pois todas as variáveis são aleatórias e inter-relacionadas de tal forma que seus diferentes efeitos não podem ser interpretados de maneira significativa separadamente.

A análise de dados envolve a partição, identificação e medição das variações em um conjunto de variáveis, tanto entre elas ou entre a variável dependente e uma ou mais variáveis independentes. A palavra-chave é medição, porque o pesquisador não pode identificar uma variação a menos que ela seja capaz de ser medida. A medida é importante para representar de forma acurada o conceito de interesse e seu instrumental na seleção do método de análise multivariada apropriado.

Ainda segundo Gil (2019), existem dois tipos básicos de dados: quantitativos (métricos) e qualitativos (não-métricos). Nos dados quantitativos, as escalas métricas são feitas de modo que os conteúdos possam ser identificados como diferindo em quantidade ou grau. Variáveis medidas metricamente refletem quantidades relativas de grau ou distância, e onde se puder fazer declarações de quantidade ou magnitude, tal como o nível de satisfação ou comprometimento com um trabalho, medidas métricas são apropriadas.

Dados qualitativos são atributos, características ou categorias que identificam ou descrevem um conteúdo. Eles descrevem a diferença entre tipos e elementos indicando a presença ou ausência de uma característica ou propriedade. Muitas propriedades são discretas no sentido de que se algo tem uma determinada característica então todas as outras estão excluídas. Por exemplo, se alguém é alto então não pode ser baixo.

As características das informações do questionário socioeconômico do ENEM são referentes às escalas não métricas (qualitativas) e, portanto, deliberamos por nos restringir a esta técnica de análise. Medidas não-métricas podem ser feitas tanto com uma escala nominal quanto com uma ordinal. Uma medida com escala nominal atribui valores com o objetivo de rotular ou identificar os objetos, geralmente não numéricos. Exemplos de escalas nominais são: sexo, religião, estado civil, dentre outros.

A escala ordinal é o nível seguinte das escalas de medidas. Variáveis podem ser ordenadas através de escalas ordinais com respeito à quantidade do atributo que possuem. Cada subcategoria pode ser comparada com outra em termos das relações "maior que" ou "menor que". Cada observação faz a associação do indivíduo medido a uma determinada classe, sem, no entanto, quantificar a magnitude da diferença face aos outros indivíduos. Por exemplo: Escalão social, escalão salarial e escalas usadas na medida de opiniões.

A Operacionalização das Variáveis desta pesquisa foi sintetizada de acordo com o esquema que pode ser visualizado no Quadro 6.

QUADRO 6 – Processo teórico-metodológico de classificação dos candidatos

VARIÁVEL	<i>Habitus de Classe</i>						
DIMENSÕES	Econômica		Cultural			Social	
INDICADORES	Renda familiar	Acesso à internet	Instrução do pai	Instrução da mãe	Tipo de escola	Trabalho	Quantidade de pessoas na residência
ÍNDICE (ESCALAS NÃO MÉTRICAS)	Escala ordinal	Escala nominal					

FONTE: Elaborado pelo autor.

A elaboração do Quadro 6 sintetiza o procedimento adotado para efetivar a correlação entre os conceitos de Capital Econômico, Cultural e Social (Bourdieu, 2007) e a Operacionalização das Variáveis (Gil, 2019). Para chegarmos ao *habitus de classe*, nesta proposta, utilizamos o conceito de Operacionalização das Variáveis em função das características dos dados desta pesquisa.

Cabe destacar que dentre as oito questões que selecionamos do questionário socioeconômico do ENEM para esta pesquisa, decidimos unificar as questões “Tipo de escola de Ensino Fundamental” e “Tipo de escola do Ensino Médio” em apenas um critério de análise, unificando o termo em “Tipo de escola”. Por este motivo o Quadro 6 apresenta sete indicadores.

No processo de coleta de dados, após unificar os indicadores de estudos na educação básica em “tipo de escola”, também decidimos considerar apenas as informações referente ao ensino médio. Nos procedimentos de vinculação das bases de dados, as informações do Tipo de escola do ensino médio facilitaram a coleta e a correlação entre as variáveis.

Das questões extraídas do questionário socioeconômico que compõe os indicadores, apenas a renda familiar tem características que podem ser ordenadas em relação a quantidade. As demais características são categóricas, ou seja, podem ser classificadas conforme o número de ocorrências (frequências).

A utilização de ferramentas estatísticas para definição de indicadores vem sendo utilizada em muitas pesquisas sociais para identificar o nível socioeconômico da população

como, por exemplo, o Critério Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP, 2019), que classifica consumidores segundo aptidão para o consumo.

O Critério Brasil foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. A classificação se utiliza de duas variáveis: poder aquisitivo e escolaridade do chefe da família. Não tem, pois, a finalidade de dividir a sociedade em classes. Mas, em virtude de sua simplicidade, tem sido utilizado em pesquisas com a finalidade de classificar segmentos de população segundo critérios socioeconômicos.

O método Critério Brasil, apesar de ser mais utilizado em pesquisas sobre consumo, recebe muitas críticas, porque a aptidão para o consumo implica ter poder aquisitivo, mas o consumo também depende das condições culturais e de estilo de vida. Entretanto, como essas variáveis são de difícil operacionalização, o critério limita-se à renda estimada, levando em consideração os itens de posse.

Outra crítica ao Critério Brasil, segundo Mattar (1995), é que ele peca na essência, referindo-se a determinados problemas metodológicos, como, por exemplo, os indicadores de posse de bens utilizados que perdem seu valor com o passar do tempo e, também, porque os testes realizados por Mattar (1995) demonstraram falhas na correlação entre as classes.

No Brasil, as abordagens de mensuração de classes econômicas pautam-se em definir a distribuição de renda e organizá-la na forma de estratos. De acordo com a maior parte da literatura produzida a respeito, as organizações em classes sociais geralmente são baseadas em renda *per capita*. Os mais utilizados são os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o critério do Centro de Políticas Sociais, da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Nesta pesquisa, usamos como ponto de partida um indicador que sabemos bem as suas virtudes e limitações – a renda familiar - para depois estendê-lo a outras dimensões, usando a renda *per capita* como fio condutor da análise. Ou seja, na definição do perfil dos ingressantes, estabelecemos a renda familiar como balizadora e definidora das classes sociais, por ser o único critério que permite classificação de acordo com uma escala ordinal e por ter o respaldo de classificação do IBGE.

Apesar da necessidade de verificar a existência de relação entre as variáveis, de dependência e correlação, para fins de obtenção dos índices, de acordo com o método de operacionalização das variáveis, os demais indicadores, por serem nominais, não exigem a medição e quantificação para fins de pesos.

Os seis indicadores, que de forma complementar a renda familiar, colaboraram na definição do perfil, compõem as características econômicas, culturais e sociais dos(as) agentes. Estes indicadores foram agregados de modo que fossem reduzidos a duas opções que revelam características econômicas, culturais e sociais: padrão de classes sociais mais elevadas e de classes sociais mais baixas.

Por exemplo, considere uma pessoa que esteja na idade adequada para ingresso no ensino superior (17 anos) e a chamaremos de ‘perfil x’. Considere que o ‘perfil x’ tenha acesso a internet, estude em escola particular, tenha os pais (ou responsáveis) com nível superior de ensino, não trabalhe e tem até quatro pessoas habitando em sua casa; sem considerar a renda familiar, é usual empiricamente que esta pessoa provavelmente seja classificada em classes sociais mais elevadas. Por outro lado, uma pessoa também com 17 anos, que chamaremos de ‘perfil y’, não tem acesso à internet, estude em escola pública (ou indígena), os pais (ou responsáveis) estudaram até o ensino médio, que trabalhe ou já tenha trabalhado e habita com 5 pessoas ou mais em sua residência; esta pessoa, também numa estimativa empírica, pode ser descrita como possuidora de características de classes sociais mais baixas.

Neste caso, quando balizadas pela renda familiar, é provável que estas diferenças apareçam em cada faixa salarial. Nesta pesquisa, a hipótese é que o ‘perfil x’ apareça proporcionalmente mais nas faixas de renda acima dos 10 salários-mínimos (classes A e B) e que o ‘perfil y’ apareça proporcionalmente mais nas faixas de renda abaixo de 2 salários-mínimos (classe E). Estes perfis foram utilizados nesta pesquisa para definição do *habitus de classe* dos ingressantes das IES na Baixada Fluminense.

Nesta pesquisa, consideramos, na análise sobre a relação dos cursos e áreas, somente os ingressantes que se enquadraram nos dois perfis selecionados, pois estes se adequam às faixas salariais do IBGE, com abrangência em todas as características econômicas, culturais e sociais. Ou seja, se o candidato não possuir, pelo menos uma das características, não foi considerado.

Desta forma, pudemos definir com maior precisão a posição social do agente, não somente através da renda familiar, mas considerando os aspectos fundamentais para definição do *habitus de classe*, conforme Bourdieu (2007).

Obviamente, esta pesquisa não tem a pretensão de estabelecer um novo parâmetro para definir classes sociais. Este critério foi estabelecido especificamente para este estudo, porque entendemos existir uma diversificação cada vez mais plural que torna difícil a tarefa de unificar características. Por este motivo, utilizamos somente aqueles agentes que apresentavam condições de existência mais uniformes, dentro dos indicadores estabelecidos neste procedimento.

Definidos os públicos, foram geradas tabelas seguindo o perfil dos cursos de graduação das IES da Baixada Fluminense (BF) por áreas de formação.

- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x renda familiar
- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x acesso à internet
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução do pai
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução da mãe
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x tipo de escola
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x trabalho x turno
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x quantidades de pessoas da casa

Por fim, foi realizada uma análise dos ingressantes escolhidos dentro destes parâmetros e as IES e cursos de graduação pelos quais eles ingressaram. Esta análise permitiu compreender a força da hierarquia dos cursos de graduação e instituições no contexto social, pois existe a hipótese de que os mais privilegiados na pirâmide social conseguem acesso mais facilitado aos considerados melhores cursos e instituições. Também permitiu compreender se os ingressantes das classes A e B são oriundos da Baixada Fluminense.

Apesar deste procedimento para definição do *habitus de classe* dos ingressantes, é importante considerar também que os demais ingressantes, descartados nesta primeira etapa, podem ser utilizados numa análise mais ampla. A análise das informações sobre todos os

ingressantes das IES da Baixada Fluminense permitiu a esta pesquisa obter um perfil geral de acesso e informações relevantes que não podem deixar de ser consideradas.

Então, em seguida, para atingir aos demais objetivos desta pesquisa e obter respostas relativas aos dados extraídos, selecionamos mais quatro itens, fruto da interrelação de variáveis, que foram buscados na pesquisa no banco de dados do INEP, e contempla todos os ingressantes, que são:

- 1 – A moradia dos ingressantes.
- 2 – Ingressantes x raça x sexo.
- 3 – Ingressantes por área/curso x renda x fies x PROUNI.
- 4 – Ingressantes por área/curso x renda x cotas.

Dentro do plano metodológico foi realizada a tabulação dos dados referentes a correlação das informações delineadas pelas tabelas geradas do perfil de classes dos ingressantes e pelas quatro questões propostas, por meio do Excel, pelo qual foi possível organizar as informações mais relevantes de acordo com seu o contexto, sistematizar os dados numa informação útil para a pesquisa e para uma leitura adequada à proposta deste estudo.

As informações obtidas pela pesquisa documental permitiram identificar o perfil do discente ingressante nos cursos de graduação presenciais das Instituições de Ensino Superior (IES) da Baixada Fluminense, através das amostras dos anos 2010, 2014 e 2017. Assim como a participação de pessoas moradoras da Baixada Fluminense no ingresso a estas instituições.

Além de atender ao objetivo geral deste estudo, os dados obtidos na pesquisa documental permitiram o destaque de evidências de que as políticas públicas de expansão da educação superior em estudo interferiram no ingresso dos moradores da Baixada Fluminense nas IES desta região, problema apontado por esta pesquisa. Os números demonstraram a ampliação do acesso aos cursos de graduação, ao longo dos anos, dos moradores da região.

Por fim, a pesquisa documental também permitiu, a partir do perfil do ingressante da graduação nas IES da Baixada Fluminense, a análise das características sociais, econômicas e culturais dos ingressantes e a correlação destes determinantes para a escolha do curso de graduação.

Para melhor entendimento deste processo de pesquisa documental, descrevemos, primeiramente, os percursos da pesquisa, relatando em linha histórica todos os procedimentos adotados. Em seguida, apresentamos as tabelas com as informações consolidadas e nossas reflexões.

4.2 Percursos da Pesquisa no Banco de Dados do INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) possui a gestão e o armazenamento de bases de dados importantes para o Brasil, como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior. Além disso, detém as bases de dados pertencentes a outros órgãos, como Sistema de Seleção Unificada (SISU), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), pertencente ao Ministério do Trabalho. Muitas destas informações e bases de dados estão disponibilizadas no seu portal na internet: <www.inep.gov.br>.

Para esta pesquisa, entretanto, havia a necessidade de conseguir identificar as pessoas inseridas nas bases de dados a fim de realizar a vinculação entre a informação numérica e o indivíduo. Para que o objetivo investigativo fosse alcançado, não seria possível contar apenas com as informações públicas, mas sim ter o acesso direto às bases de dados restritas. Para isso, entramos em contato com um setor interno do INEP chamado Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), responsável pelo arquivo histórico, biblioteca, terminologia e serviço de acesso a dados protegidos. Vinculado ao CIBEC e especificamente responsável para tratar dos dados protegidos, o Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP) gere o atendimento aos pesquisadores internos e externos ao INEP, por meio digital ou pelo acesso à Sala Segura do SEDAP.

O contato inicial, via e-mail, realizado em 20 de março de 2019, explicitava a intenção deste pesquisador em acessar as bases de dados do Instituto que viabilizassem a articulação entre os dados socioeconômicos do candidato do ENEM de um determinado ano, com o

ingresso deste mesmo candidato no ano subsequente, nas IES instaladas na Baixada Fluminense-RJ, com oferta de cursos presenciais.

Tendo em vista que este pesquisador não conhecia as bases de dados e as interrelações possíveis de serem realizadas, várias trocas de e-mails foram efetuadas com o Coordenador do SEDAP, a fim de definir quais seriam as melhores bases de dados a serem acessadas. Este processo se estendeu até o dia 22 de maio de 2019, quando a proposta oficial foi analisada pelo INEP e autorizada, gerando o processo número 23036.001937/2019-17. A autorização permitiria o acesso, através da sala segura, às seguintes bases de dados: *i*) DATA_ENEM, com informações sobre os inscritos no ENEM; *ii*) DATA_SISU, com informações dos inscritos no Sistema de Seleção Unificada para ingresso na maioria das Universidades Federais; e *iii*) DATA_DEED_SUPERIOR, com informações dos discentes de graduação das IES no Brasil, oriundas do Censo da Educação Superior. O prazo para realização da pesquisa documental no INEP foi de dois anos (maio de 2019 a maio de 2021).

A base DATA_SISU, entretanto, ainda dependia de uma autorização do MEC para uso. Realizamos a solicitação e, após algumas tentativas de resposta junto ao MEC e um tempo de espera, não houve resposta positiva do Ministério da Educação.

Este pesquisador compareceu a sala segura do SEDAP, em Brasília-DF, nos dias previamente agendados, 27 e 28 de junho de 2019, juntamente com um pesquisador auxiliar, Wallace Santana Alves de Andrade, da Universidade de Brasília (UnB), que o ajudou inicialmente no contato e possibilidades de tratamento dos dados no programa Statistical Analysis System (SAS), no qual estão disponibilizadas as bases.

Nesta primeira visita, descartamos o uso da base de dados DATA_SISU, porque não havíamos conseguido autorização do MEC e foram verificadas algumas possibilidades de trabalhar somente com as informações do ENEM e do Censo da Educação Superior.

Nestes dois dias foram encontradas muitas dificuldades no acesso às bases de dados, como a constatação de que faltava uma variável comum entre as duas bases que permitisse sua vinculação. Ou seja, a base de dados DATA_ENEM identificava o candidato através do CPF e a base DATA_DEED_SUPERIOR através do código do aluno. Outros problemas foram identificados e, por fim, estes primeiros dias de acesso às bases serviram para conhecê-las,

identificar algumas limitações para a pesquisa e entender que a proposta seria ainda mais trabalhosa do que havíamos pensado de início.

No dia 13 de agosto de 2019, solicitei novo comparecimento à sala segura do SEDAP, de 23 a 30 de setembro de 2019, assim como realizei um pedido de adequação da base de dados DATA_DEED_SUPERIOR, que somente disponibilizava a informação dos inscritos nas IES na distribuição por curso, dispondo apenas da quantidade de inscritos por curso. O candidato inscrito em uma IES refere-se à pessoa que participou do processo de seleção, não importando se foi classificado (ingressante) ou não. Desta forma, havia a necessidade de identificar o inscrito, para saber quais pessoas tentaram ingressar na(s) IES, mas não conseguiram.

Após a solicitação, nos foi informado que não seria possível a identificação solicitada pelo pesquisador, forçando, neste caso, a uma adequação do projeto de pesquisa, que não mais incluiria os inscritos como objeto do estudo. A vinculação dos candidatos do ENEM de um ano às IES da Baixada Fluminense-RJ no ano subsequente, se restringiria, portanto, aos ingressantes.

Durante os cinco dias da segunda visita a sala segura do SEDAP, trabalhei no programa estatístico SAS sem auxílio de pesquisadores auxiliares, porque no contato inicial com o programa, pude perceber uma interface gráfica que permitiria lidar com os comandos sem profundos conhecimentos matemáticos e de uso do programa estatísticos.

De forma geral, durante a segunda visita, passamos por um período de eliminação de barreiras administrativas, de tratamento de dados e de conhecimento de mais limitações da pesquisa, no aprendizado das técnicas de vinculação das bases e utilização de programação estatística pelo SAS.

Ao fim destes dias, foi possível concluir a arquitetura de vinculação de bases e geração de uma tabela de resultados referente aos anos 2009/2010, com cerca de 150.000 linhas, que representavam os ingressantes às IES em estudo, no ano de 2010 e que tinham realizado o ENEM no ano de 2009. Nesta tabela, encontravam-se os ingressantes em cursos EaD, que não são objeto desta pesquisa, mas que permitiriam compor os dados iniciais sobre os ingressantes desta região em comparação com os ingressantes presenciais.

Uma limitação identificada ao final da segunda visita, que podemos ressaltar, é a grande quantidade de dados a serem trabalhados durante a pesquisa. Por exemplo, no projeto 2009/2010, de arquitetura de vinculação das bases de dados, foi necessário criar uma base intermediária com as colunas CPF e Código do Aluno de todos os anos, com cerca de 22 milhões de linhas, para ser intermediária na vinculação da base do ENEM, com cerca de 5 milhões de linhas, que identifica o candidato pelo CPF, e a base do CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, com cerca de 4 milhões de linhas, que identifica o ingressante pelo Código do Aluno. Nestes casos, os comandos para rodar os programas exigiam a espera de até algumas horas.

Outra limitação surgida da experiência do cruzamento de dados foi que nem sempre o candidato do ENEM preenchia o CPF no seu cadastro. A obrigatoriedade de preenchimento de CPF foi estabelecida pelo INEP mais recentemente. Desta forma, nem todos os candidatos do ENEM e ingressantes em uma IES possuem o CPF na tabela de resultados.

Diante disso, montar a arquitetura do projeto referente aos anos 2009/2010 foi um grande avanço nesta segunda visita, pois adquirimos conhecimentos básicos que nos proporcionaram mais facilidade para elaboração dos projetos seguintes (2013/2014 e 2016/2017). Mesmo sem uma tabela de controle que permitisse verificar a confiabilidade da informação, naquele momento, foi possível confirmar a possibilidade de realizar a vinculação das bases e gerar uma tabela que abrangesse alguns dados socioeconômicos de candidatos(as) do ENEM e seu ingresso em uma IES da Baixada Fluminense no ano subsequente.

Em 26/01/2020, fiz nova solicitação para uma terceira visita, a fim de dar continuidade a extração de dados. Foi autorizada uma nova visita para o período de 30/03 a 03/04/2020. Naquele período, o mundo inteiro foi surpreendido pelo início de uma pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, chamado Covid-19. Essa pandemia, que exigia afastamento social entre as pessoas, teve impacto direto nesta pesquisa, alterando o cronograma por diversas vezes.

No dia 23/03/2020, a Coordenação do SEDAP nos informou por e-mail que, em função da pandemia que se iniciava no Brasil, reduziriam o tempo de acesso a sala segura para os pesquisadores que já haviam agendado, para o período de 8h às 13h. No dia 26/03/2020, ao ter minhas passagens aéreas suspensas e percebendo o agravamento da pandemia, fiz contato por

telefone com o SEDAP a fim de suspendermos o agendamento. Fui informado, também por telefone, que o INEP estava suspendendo todos os agendamentos também por um mês, renovado a cada mês seguinte, dependendo das condições do isolamento social.

Com o agravamento da pandemia a pesquisa ficou suspensa. Foi realizada a qualificação desta tese em julho de 2020, de forma virtual, com os dados levantados até aquele momento da pesquisa. A partir de 17/08/2020, o INEP autorizou o acesso a sala segura mediante o cumprimento de um 'Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais' em suas dependências. Porém, somente em 15/12/2020, percebendo que a onda de contaminação estava reduzindo em todo o Brasil, enviei nova solicitação de agendamento.

Tendo em vista o tempo da pesquisa documental que já se esgotava, agendei por duas semanas com a intenção de extrair todos os dados da pesquisa e finalizar as visitas ao SEDAP. O período solicitado, de 22/03 a 01/04/2021, foi autorizado pelo INEP.

Em março de 2021, com novo aumento no número de casos e início de nova onda de contaminação da Covid-19, o Coordenador do SEDAP criou um grupo no aplicativo *Whatsapp* com os pesquisadores que haviam agendado visitas, para uma conversa sobre possíveis cancelamentos e prazos para conclusão dos projetos. Como o prazo para conclusão do meu projeto expirava em maio de 2021, decidi manter meu agendamento, caso o INEP concordasse.

Com a concordância do INEP, fui a Brasília e permaneci lá por duas semanas, de 22/03 a 01/04/2021. Para mim foi o período mais tenso dentro do processo de pesquisa e elaboração da tese, porque o aumento de casos estava preocupando toda a sociedade novamente e os agentes políticos locais davam início a um conjunto de medidas restritivas para a população. Brasília, neste período, com altos índices de contaminação, já estava com parte dos comércios fechados e restrição de circulação de pessoas.

Durante a terceira visita, eu procurei restringir meus caminhos às idas ao INEP e ao supermercado que ficava ao lado do hotel, além de praticar os protocolos recomendados para evitar contaminação pelo vírus. Mas o receio de contaminação me acompanhou durante toda a terceira visita.

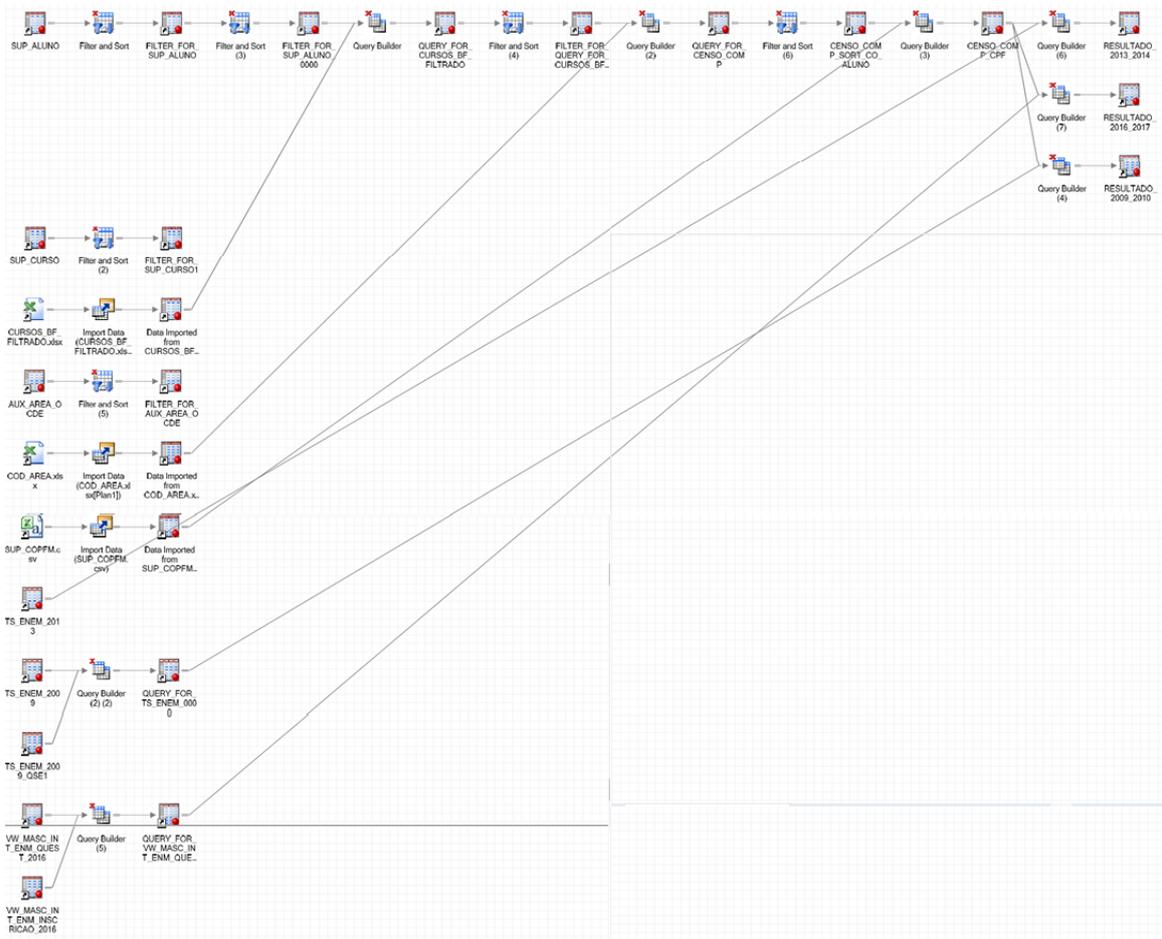
Ao chegar no INEP às 8 horas, no primeiro dia, fui informado que o SEDAP restringiu o acesso para somente das 13h às 17h, por dia. Neste dia percebi que não havia opções de

refeições para alimentação no entorno. Os poucos restaurantes que estavam abertos somente serviam refeições para retirada (*delivery*). Neste dia, aguardando a abertura da sala que somente ocorreria às 13h, compartilho a experiência rústica de comer uma refeição na calçada com colher de plástico.

Sobre a pesquisa, no primeiro dia da terceira visita, pude conhecer os procedimentos e protocolos de acesso durante a pandemia, atualizar senhas de acesso e permissões para acessar ao banco de dados que já havia sofrido atualizações. Em função destas atualizações, os resultados extraídos durante a segunda visita ficaram obsoletos. Restando de positivo somente a experiência agregada no uso do programa SAS e a possibilidade de realizar vinculações de bases fragmentadas.

Nos dias seguintes, com as atualizações dos bancos de dados, pude corrigir a estratégia de realizar poucas vinculações entre as bases de dados maiores (ENEM e Censo da Educação Superior). Havia partições dessas bases que poderiam ser utilizadas em pequenas vinculações e filtragens de dados a fim de trabalhar com tabelas menores em cada vinculação. Com tabelas menores, o tempo de vinculação de bases de dados é menor e não perderíamos tempo. O detalhamento gráfico dos cruzamentos de bases de dados pode ser visualizado na Figura 5 a seguir.

FIGURA 5 - Detalhamento gráfico da vinculação de bases de dados



FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Podemos observar na Figura 5 as diversas vinculações e filtrações que foram necessárias para chegar a uma tabela que reunisse as informações que desejávamos. A sequência que está na parte superior da figura é uma fração da base de dados do Censo da Educação Superior. A tabela SUP_ALUNO contém informações individualizadas sobre os discentes de graduação das IES no Brasil, com cerca de 100 variáveis. Como esta tabela é muito grande, fizemos duas filtrações para reduzi-la: *i*) para as variáveis que seriam utilizadas na pesquisa e; *ii*) para as IES da Baixada Fluminense.

Como as IES localizadas na Baixada Fluminense possuíam outros campi fora da região, somente a redução por instituição não seria suficiente. Era necessária outra filtragem para chegar aos ingressantes dos campi localizados na Baixada Fluminense. Para chegar a essa redução, havia a necessidade de utilizar a tabela de cursos, porém a SUP_CURSO, como fração da base DATA_DEED_SUPERIOR, possuía a informação dos códigos dos cursos multiplicadas, pois ela comportava todos os anos disponíveis.

Na segunda e terceira linhas da Figura 5, foi realizada a filtragem da SUP_CURSO para as IES que possuíam instalações na Baixada Fluminense. Em seguida, foi necessário inserir uma tabela filtrada externamente, restrita aos cursos de graduação dos *campi* da Baixada Fluminense. Esse ato de inclusão de tabela externa contou com a autorização da Coordenação do SEDAP, que vistoriou a tabela e a incluiu na área de trabalho. Então fizemos a vinculação da SUP_ALUNO filtrada com a tabela SUP_CURSO filtrada, gerando a tabela com os ingressantes dos *campi* instalados na Baixada Fluminense.

Nas linhas quatro e cinco da Figura 5, houve a inclusão de nova tabela externa, seguindo o mesmo procedimento, a fim de incluir uma informação importante da pesquisa que não estava na tabela SUP_ALUNO: as áreas de conhecimento dos cursos de graduação. Isso foi relevante porque, neste trabalho, para fins de síntese e melhor visualização dos resultados, as tabelas e análises tiveram como pontos de observação as áreas de formação dos cursos.

Na linha 1 da Figura 5, para facilitar ainda mais a vinculação dos dados, ordenamos a tabela por Código do Aluno (CO_ALUNO) – *Filter and Short (6)*. Também incluí a tabela externa SUP_COPFM que continha o Código do Aluno ordenado e o CPF dos estudantes. Após estas etapas de filtragens e ordenamentos, houve a primeira grande vinculação, da tabela do Censo da Educação Superior (CENSO_COMP_CPF) com a Tabela do ENEM 2013 (TS_ENEM_2013), porque era a base do ENEM, dentre os três anos, que estava em um único arquivo. Chegamos, portanto, ao primeiro resultado, a tabela RESULTADO_2013_2014. As informações do ENEM 2009 (QUERY_FOR_TS_ENEM_0000) e ENEM 2016 estavam divididas em duas tabelas, necessitando uma vinculação prévia antes de realizar a vinculação com a tabela CENSO_COMP_CPF.

Decorrido este processo, não foi necessário novo percurso de vinculações e filtrações para chegarmos aos projetos 2009/2010 e 2016/2017, sendo necessário apenas alterar o ano de ingresso. Bastava utilizar a tabela CENSO_COMP_CPF para vinculação com as tabelas do ENEM respectivas. Esse processo pode ser visualizado na Figura 5.

A quantidade de ingressantes da tabela CENSO_COMP_CPF, antes da vinculação com as informações da base do ENEM, possuía 16.567 discentes no ano de 2010. Eu realizei a mesma filtração de ingressantes por curso de graduação das tabelas públicas disponíveis no site do INEP, para fins de controle, e o número encontrado foi 16.985. A diferença de 418 pessoas pode ser resultado de: falhas no banco de dados (ausência de número de CPF) e/ou perdas no processo de filtração da base.

Esse percentual de 2,5% de diferença entre a tabela gerada e a tabela de controle não é significativo ao ponto de indicar falha de procedimento e/ou distorção de resultado. Pelo contrário, o baixo percentual retrata que o processo de filtrações e vinculações foi válido, quando comparado a distorção de números de ingressantes da primeira tabela gerada na segunda visita ao INEP, que continha 150.000 linhas, muito acima da realidade, mesmo considerando o ensino EaD.

Identificamos 23.676 ingressantes na tabela de ingressantes 2014 e 18.998 ingressantes na tabela de 2017. A diferença para a tabela controle foi de 79 ingressantes (0,33%) no ano de 2014 e de 75 ingressantes (0,39%) no ano de 2017. Essas diferenças ainda menores atestam a confiabilidade do processo de filtração da base do Censo da Educação Superior.

O SEDAP não permitiu a retirada destas tabelas, porque fora daquele ambiente controlado, mesmo mascarando a identificação das pessoas, existe a possibilidade de identificação das pessoas através de *softwares* de cruzamento de informações. Portanto, respeitando as regras e o cuidado que o SEDAP tem com as informações pessoais sob sua guarda, precisaríamos ir para além da geração das três tabelas de resultados, ou seja, foi necessário consolidar os dados dentro das duas semanas da terceira visita. Nesta consolidação dos resultados, foram geradas 31 tabelas de acordo com a inter-relação dos dados, que contempla as informações delineadas pelas tabelas geradas do perfil de classes dos ingressantes, como veremos no subcapítulo a seguir.

4.3 Resultados da Pesquisa Documental

O modelo lógico para apresentação das informações coletadas na pesquisa documental no INEP busca organizar cada tabela, originária de uma correlação de informações importantes para o contexto da pesquisa, como um item. Apresentando desta forma, pudemos refletir sobre cada uma das temáticas da pesquisa, relacionando-as com o contexto teórico e político do tema.

Ao longo dos anos, depois de 2003, com a continuidade da expansão da oferta do ensino de graduação como política pública de expansão, a Baixada Fluminense foi beneficiada com a criação de novos campi de IES públicas e da expansão da rede privada, como já vimos nos capítulos anteriores. Detalhamos a seguir, as informações dos ingressantes dos cursos de graduação da Baixada Fluminense nos três anos referência (2010, 2014 e 2017), com a vinculação ao questionário socioeconômico do ENEM no ano anterior, respectivamente.

A escolha dos anos referência já foi explicada na metodologia desta pesquisa e não segue um padrão linear, fato este que limita a comparação entre eles. No início desta pesquisa as informações sobre o ano de 2018 ainda não haviam sido publicadas e, mais adiante, com as limitações de tempo e as imposições da pandemia, não conseguimos alterar do ano de 2017 para 2018. Mesmo assim optamos por apresentar os três anos agrupados nas tabelas para uma melhor visualização do todo, permitindo mostrar, desta forma, o processo de expansão recortado pelas questões da pesquisa e suas consequências nos anos delimitados.

O Quadro 7 a seguir mostra de forma detalhada o número de ingressantes por grau acadêmico, categoria administrativa e organização acadêmica. Todos os ingressantes dos *campi* instalados na Baixada Fluminense, encontrados na Base de Dados do Censo da Educação Superior, após as filtragens, considerando toda forma de ingresso nos anos em questão, foram chamados de GERAL. Após a vinculação das bases de dados do Censo da Educação Superior filtrada com a base do Questionário Socioeconômico do ENEM, nas questões escolhidas, chegamos ao número de ingressantes chamados no quadro de QSE.

QUADRO 7 – Ingressantes dos cursos de graduação presenciais das IES da Baixada Fluminense

DADOS GERAIS									
	INGRESSANTES 2010			INGRESSANTES 2014			INGRESSANTES 2017		
GERAL	16.567*			23.676			18.998		
GRAU ACAD.	BACHAR.	LICENC.	TECNOL.	BACHAR.	LICENC.	TECNOL.	BACHAR.	LICENC.	TECNOL.
	10.400	3.759	2.408	16.618	3.525	3.533	14.467	2.373	2.158
CAT. ADM.	FED.	EST.	PRIV.	FED.	EST.	PRIV.	FED.	EST.	PRIV.
	1.624	253	14.690	1.698	262	21.716	1.707	155	17.136
ORG. ACAD.	UNIV.	C_UNIV./FACULD.	IF / CEFET	UNIV.	C_UNIV./FACULD.	IF / CEFET	UNIV.	C_UNIV./FACULD.	IF / CEFET
	13.226	2.757	584	19.672	3.218	786	15.371	2.833	794
QSE	4.402			10.674			9.150		
GRAU ACAD.	BACHAR.	LICENC.	TECNOL.	BACHAR.	LICENC.	TECNOL.	BACHAR.	LICENC.	TECNOL.
	2.605	1.293	504	7.557	1.903	1.214	7.005	1.349	796
CAT. ADM.	FED.	EST.	PRIV.	FED.	EST.	PRIV.	FED.	EST.	PRIV.
	1.226	158	3.018	1.579	178	8.917	1.591	85	7.474
ORG. ACAD.	UNIV.	C_UNIV./FACULD.	IF / CEFET	UNIV.	C_UNIV./FACULD.	IF / CEFET	UNIV.	C_UNIV./FACULD.	IF / CEFET
	3.445	491	466	8.791	1.140	743	7.339	1.047	764

*Somente 5 sem CPF.

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Após a vinculação das bases de dados do Censo da Educação Superior e do Questionário Socioeconômico do ENEM, houve uma redução do número de ingressantes em função de perdas no processo de vinculação das informações. Mesmo assim, com os números de ingressantes pós-vinculação das bases, realizamos uma análise mais ampla do total de ingressantes das IES nos *campi* instalados na Baixada Fluminense. A análise das informações sobre os ingressantes dos *campi* da região permitiu a esta pesquisa obter um perfil geral de acesso e informações relevantes que não podem deixar de ser consideradas, como: a) A moradia dos ingressantes; b) Ingressantes x raça x sexo; c) Ingressantes por área/curso x renda x fies x PROUNI e d) Ingressantes por área/curso x renda x cotas.

Em seguida, neste processo de vinculação dos dados, a proposta desta pesquisa que busca encontrar a influência da política pública de expansão no acesso de candidatos da Baixada Fluminense-RJ aos cursos de graduação presenciais, também permitiu compreender a força da

hierarquia dos cursos de graduação e instituições no contexto social, quando restringimos a análise aos ingressantes com perfis sociais mais privilegiados e menos privilegiados.

A restrição dos dados à definição do *habitus de classe* dos ingressantes, como estamos chamando a tendência ao ingresso em determinado curso de graduação em função das suas características culturais, econômicas e sociais, permitiu uma análise mais detalhada sobre esta questão. Por este motivo, por mais que no processo de vinculação das bases de dados gerássemos três tabelas de todos os ingressantes da região nos três anos, as tabelas consolidadas, apresentadas neste capítulo, foram criadas somente a partir do público do perfil restrito aos mais privilegiados e menos privilegiados.

O processo de filtragem em perfil mais privilegiado e menos privilegiado começou na tabela pós-vinculação as bases de dados e foi realizada nova etapa de filtragem. Os ingressantes restritos ao perfil escolhido foram selecionados nas tabelas que correlacionam as sete questões vinculadas as características culturais, econômicas e sociais, definidas na metodologia da pesquisa, que são:

- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x renda familiar
- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x acesso à internet
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução do pai
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução da mãe
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x tipo de escola
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x trabalho x turno
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x quantidades de pessoas da casa

Portanto, nos subcapítulos a seguir, detalharemos as tabelas primeiramente pelos dados gerais e, em seguida, as tabelas obtidas filtradas ao perfil restrito a mais privilegiados e menos privilegiados (*habitus de classe* dos ingressantes).

4.3.1 Dados Gerais

O período delimitado da pesquisa está definido do ano de 2003 ao ano de 2018, como já detalhado nesta tese. E as informações oriundas da coleta de dados referem-se aos ingressantes somente dos anos 2010, 2014 e 2017. Essa é uma limitação desta pesquisa, como já detalhado anteriormente, porém as três amostras podem representar com confiabilidade o período delimitado, fornecendo informações que podem assegurar as conclusões desta pesquisa.

Como o INEP disponibiliza bases de dados somente a partir da 2009, apresentamos informações gerais sobre os ingressantes da região da Baixada Fluminense a partir do ano de 2003, com base em outras fontes que podem dimensionar a expansão da oferta de cursos de graduação para a região ocorrida no período da pesquisa.

No ano de 2003 a oferta de cursos de graduação presenciais era muito incipiente na Baixada Fluminense quando comparamos com a quantidade de pessoas residentes na região, como também já vimos ao longo desta tese. No ano de 2003, os 94 cursos de graduação presenciais da região matricularam 9.079 ingressantes, 8.760 nos 89 cursos de IES particulares e 319 nos cinco cursos de IES públicas (BRASIL, 2003a).

Ainda ano de 2003, ao detalhar a oferta em relação a turno e sexo, nas IES da Baixada Fluminense, dos 9.079 estudantes ingressantes, 6.702 eram do turno noturno (74%). Dos 94 cursos de graduação presenciais, 56 eram noturnos, uma proporção de 59,6%. Em relação ao sexo, do total de ingressantes, 5.614 eram do sexo feminino (62%) no ano de 2003 (BRASIL, 2003a). A predominância de ofertas de cursos presenciais se dava no período noturno e a maioria dos ingressantes era do sexo feminino.

Em relação a distribuição por áreas do conhecimento, no ano de 2003, os cinco cursos de IES públicas dividiam-se em três cursos na área de Educação (Estadual) e dois cursos na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (Federal). Dos 89 cursos privados, 46 eram das áreas de 'Educação' e 'Ciências Sociais, Negócios e Direito' (51,7%), em conformidade com os números nacionais. As áreas de 'Saúde e Bem-Estar Social' (19) e 'Ciências, Matemática e

Computação' (18) também possuíam participação importante na oferta de cursos presenciais, totalizando 37 cursos (41,7%) (BRASIL, 2003a).

No início do período da pesquisa, em 2003, a oferta de cursos de graduação presenciais na Baixada Fluminense, em consonância com as estatísticas nacionais, estava em expansão principalmente pela via privada. O grande crescimento no período imediatamente anterior foi significativo e impactou o perfil de oferta de cursos na região, como descrito na Tabela 7 a seguir.

TABELA 7 – Oferta de Cursos de Graduação Presenciais na Baixada Fluminense, por área do conhecimento

Área Geral dos Cursos – OCDE	Até 1996	1997 a 2003	Total
Agricultura e Veterinária	1	0	1
Ciências Sociais, Negócios e Direito	13	13	26
Ciências, Matemática e Computação	11	7	18
Educação	16	9	25
Engenharia, Produção e Construção	2	1	3
Humanidades e Artes	0	2	2
Saúde e Bem-Estar Social	7	12	19
Serviços	0	0	0
Total	50	44	94

FONTE: BRASIL/Sinopses Estatísticas do Ensino Superior. Elaborado pelo autor.

De acordo com a Tabela 7, somente nos sete anos anteriores ao início do período desta pesquisa, o ano de 2003, a oferta do número de cursos de graduação presenciais quase dobrou na região. Ressaltamos o crescimento de cursos nas áreas de 'Ciências Sociais, Negócios e Direito' e 'Saúde e Bem-Estar Social'. O crescimento da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito foi reflexo das políticas públicas nacionais de reformas educacionais que incentivaram a criação de Faculdades e Centros Universitários voltados para o ensino, como já vimos nos capítulos anteriores.

O crescimento da área de 'Saúde e Bem-Estar Social', na Baixada Fluminense, é uma característica da própria região. Por se caracterizar como uma região urbana e com alta densidade demográfica, a demanda por atendimento de saúde é um fator importante a ser

considerado. Surge aqui um aspecto relevante sobre a Baixada Fluminense, que detalhamos ao longo da apresentação dos dados da pesquisa documental, a oferta de cursos de graduação presenciais na área da saúde para atender uma demanda de formação em nível superior de um público com melhores condições econômicas, culturais e de formação educacional básica. Dos somente 15 cursos⁴⁶, com entrada apenas no período diurno, ofertados na região, em 2003, 11 eram da área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, entre eles, Medicina e Odontologia (BRASIL, 2003a).

A expansão de matrículas presenciais, cursos e instituições ocorridas no período anterior ao ano de 2003 gera, nos números de ingressantes deste ano, um público mais heterogêneo com maior abertura para o ingresso de estudantes menos favorecidos socialmente e maior participação de mulheres e negros. Ao longo do período da pesquisa, a consolidação das políticas públicas de expansão e inclusão ampliaram ainda mais esses números.

Sobre os dados gerais dos ingressantes da Baixada Fluminense nos anos definidos pela pesquisa, ressalto a importância de buscar resposta a uma pergunta deste estudo: de onde vem este ingressante? Por este motivo tivemos o cuidado de manter uma parte da análise para algumas questões que estão associadas ao total de ingressantes da região. Sobre os números referentes a moradia dos ingressantes, o detalhamento está definido na Tabela 8 a seguir:

⁴⁶ Dos 94 cursos de graduação presenciais na Baixada Fluminense em 2003, a distribuição era: 56 noturnos, 15 diurnos, 8 diurnos/noturnos e 15 não tiveram entrada neste ano (BRASIL, 2003a).

TABELA 8 – Ingressantes das IES da Baixada Fluminense – Por local de moradia

MUNICÍPIO / MORADIA	2010	2014	2017
Nova Iguaçu	755	2.423	2.241
Duque de Caxias	912	2.091	1.847
Belford Roxo	382	1.215	1.109
São João de Meriti	408	1.176	933
Mesquita	182	499	473
Queimados	79	429	330
Nilópolis	146	401	324
Japeri	34	168	136
<i>Baixada Fluminense</i>	2.898	8.402	7.393
<i>Município do Rio de Janeiro</i>	823	1.377	1.046
<i>Outros Lugares Estado do RJ</i>	315	668	537
<i>Fora do Estado do RJ</i>	99	227	174

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Podemos perceber ao visualizarmos a Tabela 8 que a maioria dos ingressantes das IES da Baixada Fluminense são oriundos da própria região. No ano de 2010 a participação dos ingressantes moradores da região já era relevante, com 70% do total. Nos anos seguintes, a proporção de ingressantes da região não somente permaneceu dominante como aumentou de 78,7% em 2014 para 80,8% em 2017, mesmo com a redução geral de ingressantes de 2014 para 2017.

Entre os municípios, destacam-se com maior número de ingressantes as cidades mais populosas e com maior Produto Interno Bruto (PIB) da região: Nova Iguaçu e Duque de Caxias. Estes dois municípios, juntos, têm 16 dos 27 *campi* da região instalados em seus territórios. Todos os municípios da região tiveram crescimento no número de ingressantes ao longo dos anos e uma redução de 2014 para 2017, em consonância com a redução geral de ingressantes em nível nacional.

A observação dos dados da Tabela 8, também nos leva a perceber que o número de ingressantes tem correlação com a distância entre a moradia e a localização do campus universitário. Quanto mais próxima da moradia, maiores são os números de ingressantes daquela localidade.

Se no ano de 2003 os cursos de graduação presenciais da Baixada Fluminense tinham, em sua maioria, ingressantes do sexo feminino, nos demais anos de referência da pesquisa, as mulheres continuaram a ser maioria, tanto moradoras da Baixada Fluminense quanto oriundas de fora da região, como podemos observar na Tabela 9.

TABELA 9 – Ingressantes das IES da Baixada Fluminense – por raça e sexo

RAÇA	SEXO	2010		2014		2017	
		Ingressantes (BF)	Ingressantes (Outros)	Ingressantes (BF)	Ingressantes (Outros)	Ingressantes (BF)	Ingressantes (Outros)
Branca	Fem.	79	273	684	1150	1188	2026
	Masc.	34	274	325	759	839	1513
Preta	Fem.	24	31	754	779	637	683
	Masc.	17	40	348	504	416	559
Parda	Fem.	64	151	344	620	1551	2197
	Masc.	31	140	195	406	964	1704
Amarela	Fem.	4	6	220	217	55	102
	Masc.	1	6	88	127	20	34
Indígena	Fem.	0	0	34	34	10	24
	Masc.	1	2	14	16	4	15
Não declarado	Fem.	2453	7081	3467	6422	974	1473
	Masc.	1280	4575	1929	4240	737	1273

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

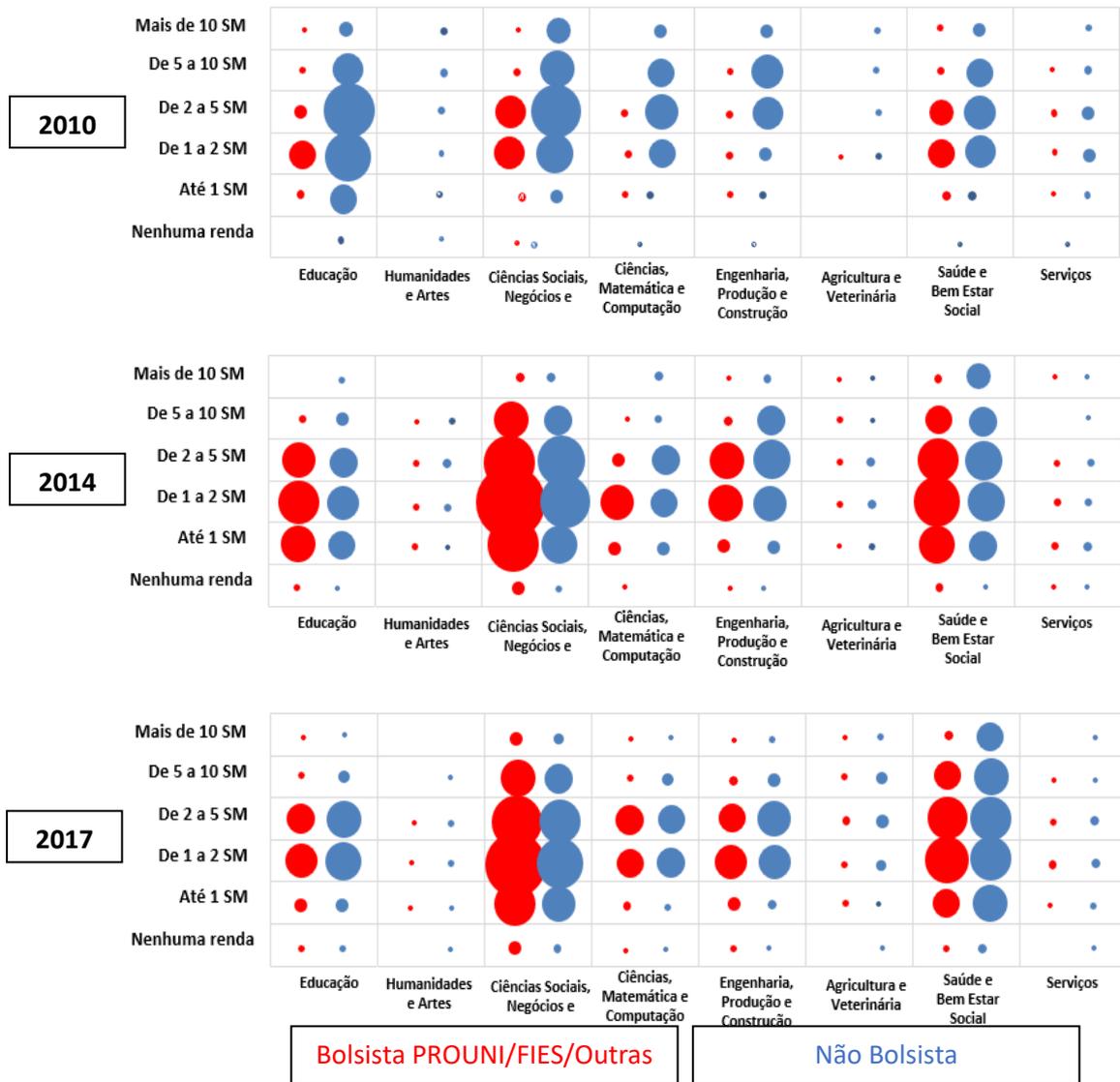
Ao visualizarmos a Tabela 9, percebemos o grande número de pessoas que não declararam a raça na estrutura de dados. Mesmo diante do alto número de abstenções, os números da Tabela 9 mostram o sexo feminino como maioria dos ingressantes da Baixada Fluminense em todas as raças (exceção da Indígena em 2010), com maciço crescimento entre 2010 e 2014. Com exceção do ano de 2010, as mulheres também foram maioria dos ingressantes oriundos de fora da região.

Sobre a raça, percebemos também o crescimento da participação de pretos e pardos e indígenas nos números de ingressantes. Se em 2010 os ingressantes brancos ainda eram maioria, no ano de 2014 destaca-se o maior número de mulheres pretas oriundas da Baixada Fluminense dentre a maioria de mulheres brancas oriundas de fora da região. Em 2017, de acordo com a Tabela 9, consolidam-se os autodeclarados pardos como a raça da maioria dos ingressantes.

Quando analisamos outro critério dos números gerais, a relação entre os ingressantes separados por áreas do conhecimento e renda familiar, a região da Baixada Fluminense também apresenta semelhanças e diferenças com os números das estatísticas nacionais. Já detalhamos no Capítulo 3 desta tese a influência das políticas públicas de financiamento de bolsas através das instituições privadas no Brasil e com destaque para algumas IES da Baixada Fluminense.

Dos dados obtidos da base de dados do INEP, além dos ingressantes que não fazem jus a bolsas, separamos os ingressantes das IES da Baixada Fluminense que possuem contratos: FIES, PROUNI e outras bolsas financiadas pelas próprias instituições. Neste caso, relacionamos estes ingressantes com dois aspectos de análise: renda familiar e a área do conhecimento de ingresso na graduação. Para detalhar estas informações, que demandam três variáveis, adaptamos um gráfico de bolhas que pode facilitar a visualização da dimensão de participação destes ingressantes nestas áreas, de forma proporcional, de acordo com a faixa de renda, como pode ser observado no Gráfico 8 a seguir.

GRAFICO 8 – Proporção de ingressantes bolsistas das IES da Baixada Fluminense – por área e renda



FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

A primeira constatação que podemos perceber no Gráfico 8 é o crescimento da participação de ingressantes e, conseqüentemente, dos bolsistas do ano de 2010 para os anos de 2014 e 2017. A tendência de queda do número de ingressantes entre 2014 e 2017 já foi apontada neste estudo e se fará presente em todas as amostras. Mas é evidente o aumento do número de

ingressantes com bolsas acima da proporção normal de crescimento, consolidando na Baixada Fluminense a política de financiamento do crescimento das matrículas presenciais através dos recursos do Governo Federal.

Outra constatação é o crescimento do número de bolsistas nas principais áreas de concentração de ingressantes ('Ciências Sociais, Negócios e Direito', 'Saúde e Bem-Estar Social' e Educação), de tal forma que o número de bolsistas se tornou maior que o número de não bolsistas, principalmente em 2014. Esta informação revela que as políticas de financiamento impulsionaram o crescimento de instituições, matrículas presenciais e cursos de graduação da Baixada Fluminense neste período.

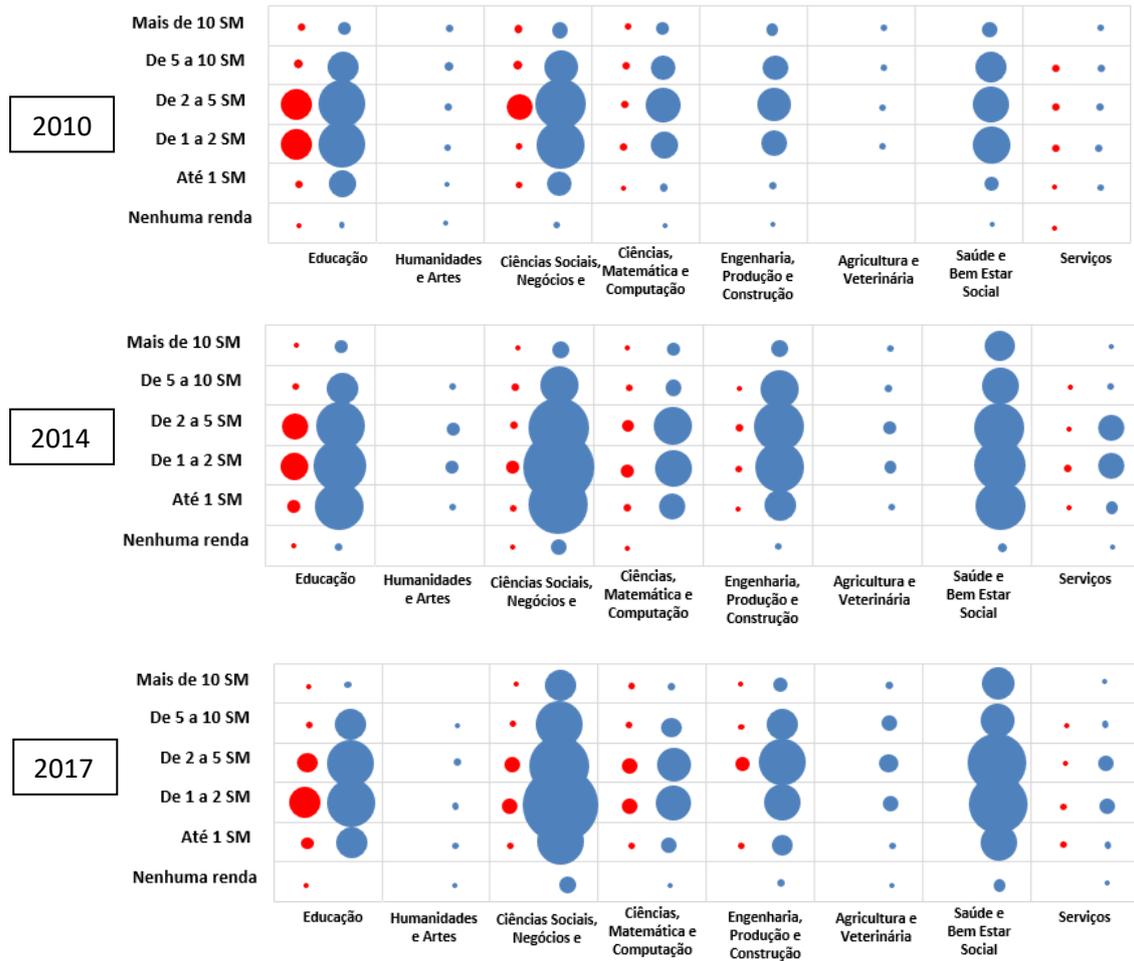
Em relação a área com maior número de ingressantes, percebemos uma mudança da maior participação da área da Educação em 2010 para uma maior concentração na área de 'Ciências Sociais, Negócios e Direito', seguida da área de 'Saúde e Bem-Estar Social', com relativo crescimento na região da Baixada Fluminense.

As mudanças na concentração da oferta de cursos em determinadas áreas estão diretamente relacionadas às políticas públicas de expansão do ensino superior que estamos detalhando nesta tese. A região da Baixada Fluminense, que foi objeto do crescimento de instituições, vagas, cursos de graduação e matrículas presenciais, apresenta um crescimento e uma mudança na oferta do perfil da graduação neste período. A área de 'Ciências Sociais, Negócios e Direito', como já vimos, concentra cursos de graduação mais voltados para o trabalho prático, com maior facilidade de inserção no mundo do trabalho.

Pela visualização do Gráfico 8, podemos perceber que a política de financiamento atingiu as pessoas com menor renda de uma forma direta. O maior crescimento proporcional ocorreu na faixa de renda de até 1 salário-mínimo, que tinha ínfima participação no ano de 2010 e aparece com uma concentração de ingressantes considerável no ano de 2014. A drástica redução no ano de 2017 revela a vulnerabilidade do ingresso aos cursos de graduação das pessoas sem renda e com renda de até 1 salário-mínimo, porque dependem diretamente dos subsídios e da expansão das vagas, que ficaram mais escassos com a redução dos investimentos.

Uma outra configuração pode ser observada em relação aos cotistas por renda familiar, como podemos observar no Gráfico 9 a seguir.

GRAFICO 9 – Ingressantes cotistas das IES da Baixada Fluminense – por área e renda



FONTE: INEP. Elaborado pelo autor. Cotista Não Cotista

De acordo com o Gráfico 9, o número de cotistas é muito menor que o número de ingressantes não cotistas. Essa amplitude entre cotistas e não cotistas se deve ao fato de que as cotas são características das instituições públicas, principalmente federais, que são minoria, enquanto o total de não cotistas envolve todos os demais ingressantes de IES públicas e privadas.

Podemos visualizar, de acordo com o Gráfico 9, que os ingressantes cotistas da região se concentram, em sua maioria, na área de educação. Podemos destacar o impacto da política de ampliação da formação de professores neste período, considerando que houve crescimento constante na criação de cursos de graduação nas IES públicas, com especial destaque nos Institutos Federais, na formação de professores de Biologia, Física e Química, motivados pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que incentivou a criação de cursos de Licenciatura, com vistas à formação de professores para a educação básica.

A maior participação de ingressantes cotistas na Baixada Fluminense está relacionada, não somente, mas em maior parte, com a área de educação, assim como com a renda familiar que engloba famílias com renda entre 1 e 5 salários-mínimos. Essa relação também pode ser observada na proporção dos bolsistas PROUNI/FIES, que contém maior número de bolsistas nestas faixas de renda.

Através da análise destes dados referente aos números gerais de ingressantes da Baixada Fluminense, podemos perceber que, durante o período em estudo, houve uma consolidação de um perfil de acesso do estudante de graduação da própria região, com maior participação de mulheres e negros (pretos/pardos).

Em relação à renda e área de estudo, podemos perceber a ampliação do número de bolsas de financiamento da graduação, nas áreas mais incentivadas pelas políticas públicas de expansão do ensino superior. As instituições públicas federais imbuídas da ampliação da formação de professores e as instituições privadas ampliando a criação de cursos mais voltados para inserção no mundo do trabalho.

Como características comuns destes ingressantes, podemos destacar a maior concentração na faixa de renda entre 1 e 5 salários-mínimos e a escolha por cursos direcionados a empregos com renda menor e maior flexibilidade para inserção no mundo do trabalho, como a formação de professores da rede básica (IES públicas) e cursos de graduação tecnológicos e de trabalho prático (IES privadas).

4.3.2 Dados dos Ingressantes filtrados pelo perfil de classe

As informações obtidas das bases de dados do INEP foram consolidadas em tabelas de acordo com a proposta de correlação de questões definidas na metodologia da pesquisa. Separamos sete destas questões, que estão diretamente relacionadas às características econômicas, culturais e sociais das famílias dos candidatos, que preencheram o questionário socioeconômico do ENEM nos anos delimitados. As questões estão descritas a seguir:

- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x renda familiar
- ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área/curso x acesso à internet
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução do pai
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x instrução da mãe
- ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área/curso x tipo de escola
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x trabalho x turno
- ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área/curso x quantidades de pessoas da casa

As tabelas com os dados destas correlações foram definidas seguindo o padrão proposto na metodologia da pesquisa, ou seja, de considerar a filtragem realizada de acordo com os parâmetros pré-definidos, que levassem em consideração somente os perfis escolhidos, chamados de mais privilegiados e menos privilegiados.

A quantidade de ingressantes nos anos de 2010, 2014 e 2017, para os perfis delimitados, pode ser visualizada no Gráfico 10 a seguir.

GRÁFICO 10 – Quantidade de ingressantes dos perfis selecionados

Renda Familiar	Acesso a internet	Tipo de Escola*	Instrução do Pai	Instrução da Mãe	Trabalho	Qtd Pessoas na residência	2010		2014		2017	
							BF	OUTROS LUGARES	BF	OUTROS LUGARES	BF	OUTROS LUGARES
Mais de 10 salários mínimos	Sim	Privada	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Não, nunca trabalhei	Até quatro pessoas						
	Não	Pública / Outra	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando / Estou trabalhando	Cinco pessoas ou mais	24	41	33	74	40	74
De 5 a 10 salários mínimos	Sim	Privada	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Não, nunca trabalhei	Até quatro pessoas						
	Não	Pública / Outra	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando / Estou trabalhando	Cinco pessoas ou mais						
De 2 a 5 salários mínimos	Sim	Privada	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Não, nunca trabalhei	Até quatro pessoas						
	Não	Pública / Outra	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando / Estou trabalhando	Cinco pessoas ou mais						
De 1 a 2 salários mínimos	Sim	Privada	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Não, nunca trabalhei	Até quatro pessoas	2010		2014		2017	
	Não	Pública / Outra	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando / Estou trabalhando	Cinco pessoas ou mais	BF	OUTROS LUGARES	BF	OUTROS LUGARES	BF	OUTROS LUGARES
Até 1 salário mínimo	Sim	Privada	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Não, nunca trabalhei	Até quatro pessoas	70	16	144	15	93	20
	Não	Pública / Outra	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando / Estou trabalhando	Cinco pessoas ou mais						
Nenhuma renda	Sim	Privada	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Ensino Superior incompleto até Pós-Graduação	Não, nunca trabalhei	Até quatro pessoas						
	Não	Pública / Outra	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Não estudou / Não sabe / Até Ensino Médio completo	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando / Estou trabalhando	Cinco pessoas ou mais						

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

No Gráfico 10, podemos visualizar os perfis escolhidos para a filtragem dos ingressantes que serão analisados nesta parte da pesquisa. Consideramos na análise somente os ingressantes que se enquadraram nos perfis pintados, ou seja, os perfis que se adequam às faixas salariais do IBGE, com abrangência em todas as características econômicas, culturais e sociais definidas como critério na metodologia da pesquisa.

Consideramos, nesta pesquisa, a melhor possibilidade de percepção quanto às práticas dos agentes, pela revelação sucessiva da série dos efeitos que se encontram na origem social. Isso se torna evidente, segundo Bourdieu (2007), porque no caso dos determinantes das escolhas (gostos), por exemplo, se nos fundamentarmos somente nos estudos estritamente econômicos, não serão consideradas as disposições do agente ou de uma classe de agentes, ou seja, os esquemas de percepção, apreciação e ação que constituirão sua utilidade objetiva em um uso prático.

De acordo com o Gráfico 10, a definição do perfil mais privilegiado considerou na filtragem os ingressantes com renda familiar maior que 10 salários-mínimos, que se enquadram nas características definidas na metodologia referente aos demais critérios. Do mesmo modo filtramos o perfil menos privilegiado partindo dos ingressantes com renda zero até dois salários-mínimos e os demais critérios. Como resultado das duas filtrações, geramos os números totais de ingressantes que se enquadram nos dois perfis, nos três anos de referência da pesquisa.

O número de ingressantes com os perfis escolhidos, pintados no Gráfico 10, mostram diferenças entre o padrão de classes sociais mais elevadas e de classes sociais mais baixas. A diferença detectada está na origem da moradia deste ingressante. Nos três anos referência (2010, 2014 e 2017), dentre o perfil mais privilegiado, a maior parte dos ingressantes é oriunda de fora da Baixada Fluminense. O inverso é percebido quando, dentre o perfil menos privilegiado, a maior parte dos ingressantes é moradora da região.

Somente pelos dados apresentados no Gráfico 10, já podemos perceber a influência do aspecto socioeconômico no acesso às IES da Baixada Fluminense. Dentre o perfil mais privilegiado, são poucos ingressantes que residem na região. Neste caso podemos concluir e responder a uma das questões da pesquisa, que a maior parte do acesso aos cursos de graduação

na Baixada Fluminense pelas classes econômicas A e B são de ingressantes que não residem na região.

Estes perfis selecionados foram utilizados nesta pesquisa para definição do *habitus de classe* dos ingressantes das IES na Baixada Fluminense. Esta diferença fica mais evidente quando detalhamos a relação das características econômicas, culturais e sociais dos ingressantes com as áreas e cursos de graduação escolhidos por eles.

Das sete tabelas que relacionam as questões no nível desta pesquisa, apresentaremos uma versão resumida no texto, para facilitar a visualização e entendimento das informações. As tabelas completas foram disponibilizadas nos anexos da tese. Diferenciaremos nas tabelas seguintes (Tabelas 10 a 17), também, os perfis selecionados pelas mesmas cores utilizadas no Gráfico 10, quando estes perfis selecionados serão mais bem detalhados.

Começamos a análise na relação entre as áreas e a renda familiar, porque dentre as questões escolhidas, a renda familiar se constitui como um fator importante de influência no acesso ao ensino de graduação, como mostram diversos estudos como (CARVALHO; WALTENBERG, 2015; RISTOFF, 2013a;).

A renda familiar é um indicador importante para esta pesquisa, como balizadora e definidora das classes sociais, por ser o único critério que permite classificação e por ter o respaldo da definição do IBGE, apesar das limitações, por ser sensível a choques transitórios. O nível de renda familiar possibilita explicar potencialmente o acesso a um grupo maior de bens e serviços, no contexto do sistema capitalista, de agentes que podem, inclusive, incrementar o capital cultural (educacional) dos membros familiares.

Dentre os ingressantes aos cursos de graduação das IES da Baixada Fluminense nos anos referência, no contexto das delimitações de perfil, podemos visualizar a correlação entre as áreas e a renda familiar na Tabela 10 a seguir.

TABELA 10 - ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área e renda familiar

2009/2010				
ÁREAS	Nenhuma renda	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos
Educação	0	4	21	7
Humanidades e Artes	0	0	0	2
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	6	27	16
Ciências, Matemática e Computação	0	0	3	11
Engenharia, Produção e Construção	0	2	9	13
Agricultura e Veterinária	0	0	0	3
Saúde e Bem-Estar Social	0	2	11	12
Serviços	0	0	1	1
2013/2014				
ÁREAS	Nenhuma renda	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos
Educação	0	4	14	8
Humanidades e Artes	0	0	1	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	4	25	64	16
Ciências, Matemática e Computação	0	3	4	13
Engenharia, Produção e Construção	0	3	8	24
Agricultura e Veterinária	0	0	1	2
Saúde e Bem-Estar Social	0	9	16	44
Serviços	0	2	1	0
2016/2017				
ÁREAS	Nenhuma renda	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos
Educação	0	2	12	2
Humanidades e Artes	0	0	1	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	3	16	48	21
Ciências, Matemática e Computação	0	1	2	6
Engenharia, Produção e Construção	0	3	2	10
Agricultura e Veterinária	0	0	0	5
Saúde e Bem-Estar Social	0	7	16	68
Serviços	0	0	0	2

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Pelas informações dispostas na Tabela 10 podemos perceber que no ano de 2010 não houve ingressantes da faixa salarial ‘Nenhuma renda’, mais vulnerável economicamente. Nos anos seguintes, entretanto, já se percebe a participação de pessoas sem nenhuma renda dentre os ingressantes.

Se considerarmos que, dentre as faixas de renda, o maior crescimento proporcional ocorreu na faixa de até 1 salário-mínimo (2010 para 2014), as duas faixas salariais mais vulneráveis economicamente, ‘Nenhuma renda’ e ‘Até 1 salário-mínimo’, foram diretamente afetadas com as políticas de expansão do acesso ao ensino de graduação e das políticas de inclusão, como as cotas nas IES públicas e o financiamento estudantil nas IES privadas.

No ano de 2010, a maior participação de ingressantes ocorreu na faixa salarial de ‘De 1 a 2 salários-mínimos’, na área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, com 27 ingressantes. Detalhando o número de ingressantes desta área, 11 são do curso de Direito e 12 do curso de Administração. O predomínio destes dois cursos permanece nos anos referência de 2014 e 2017. Além destes dois cursos bacharelados (Direito e Administração), nos três anos de referência, existe forte participação de Cursos Superiores de Tecnologia, com destaque para o curso de Gestão de Recursos Humanos. Somente os cursos de Direito, Administração e Gestão de Recursos Humanos englobam a maioria dos ingressantes do perfil menos privilegiado.

No ano de 2010, o curso de Direito teve 10 ingressantes dentre os 16 da faixa de renda de ‘Mais de 10 salários-mínimos’. Nos anos de 2014 e 2017, a participação proporcional deste curso na faixa salarial mais rica se manteve, porém, nas faixas salariais mais vulneráveis, o número de ingressantes no curso de Direito subiu para 30 e 24, respectivamente, a maioria como curso noturno e em IES privadas.

O número de ingressantes por área e faixa de renda familiar pode demonstrar o impacto da expansão no acesso aos cursos de graduação considerados mais “nobres”, geralmente cursados por famílias com maiores condições econômicas. No curso de Direito, houve um crescimento significativo do acesso de pessoas de rendas menores. Nos cursos de Engenharia, principal oferta da área de ‘Engenharia, Produção e Construção’, a maior parte dos ingressantes, nos três anos referência, continuou pertencendo a faixa de renda de ‘Mais de 10 salários-mínimos’.

Na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, que no ano de 2017 se torna a área com maior número de ingressantes da Baixada Fluminense, nos perfis selecionados desta pesquisa, dentre as faixas salariais mais pobres, destaca-se o curso de Enfermagem, principalmente no ano de 2014, com 10 ingressantes dentre os 25. Dentre a faixa salarial de ‘Mais de 10 salários-mínimos’, o curso de Medicina é dominante em todos os anos referência. Dos 68 ingressantes da área no ano de 2017, 57 são ingressantes de cursos de Medicina da UNIG e da UNIGRANRIO, todos cursos integrais.

Tomando como referência três cursos considerados “nobres” (Direito, Engenharia e Medicina), fica evidente uma maior abertura no acesso da população mais pobre ao curso de Direito. Em relação ao curso de Engenharia, continuou dominante o acesso por ingressantes com renda maior que 10 salários-mínimos, apesar de ter registro de maior acesso de ingressantes mais pobres. Em relação ao curso de Medicina, não só se manteve o acesso restrito a ingressantes com maior renda familiar, como houve um aumento dos ingressantes nesta faixa de renda, consolidando o curso como a principal opção de graduação para ingressantes com maiores condições econômicas na Baixada Fluminense.

As informações deduzidas da Tabela 10 são importantes para a pesquisa, porque mostram alguns aspectos do acesso aos cursos de graduação da Baixada Fluminense, nos anos referência, de ingressantes por renda familiar. Os números delimitados pelo perfil de renda revelam a tendência de escolha dos cursos considerando as diferenças econômicas. Decidimos por destacar alguns cursos de graduação considerando a importância de ressaltar a participação de determinados cursos nos números apresentados das áreas.

A próxima questão de análise é o número de ingressantes por área do conhecimento e o acesso à internet, como pode ser visualizado na Tabela 11.

TABELA 11 - ASPECTO ECONÔMICO: ingressantes por área e acesso à internet

2009/2010				
ÁREAS	Não tem	1	2	3 ou mais
Educação	25	7	0	0
Humanidades e Artes	0	2	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	33	9	6	1
Ciências, Matemática e Computação	3	8	2	1
Engenharia, Produção e Construção	11	10	2	1
Agricultura e Veterinária	0	1	2	0
Saúde e Bem-Estar Social	13	10	2	0
Serviços	1	0	0	1
2013/2014				
ÁREAS	Não tem	1	2	3 ou mais
Educação	18	5	0	3
Humanidades e Artes	1	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	93	10	2	4
Ciências, Matemática e Computação	7	9	2	2
Engenharia, Produção e Construção	11	13	5	6
Agricultura e Veterinária	1	2	0	0
Saúde e Bem-Estar Social	25	21	9	14
Serviços	3	0	0	0
2016/2017				
ÁREAS	Não	Sim		
Educação	14	2		
Humanidades e Artes	1	0		
Ciências Sociais, Negócios e Direito	67	21		
Ciências, Matemática e Computação	3	6		
Engenharia, Produção e Construção	5	10		
Agricultura e Veterinária	0	5		
Saúde e Bem-Estar Social	23	68		
Serviços	0	2		

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

As informações da Tabela 11 podem causar espanto quando o leitor se depara, em um primeiro momento, com uma proporção representativa de ingressantes no ensino superior que não têm acesso à internet. As estatísticas nacionais de acesso a conexão de internet avançam lentamente e ainda precisam alcançar muitas residências excluídas do mundo virtual. É importante lembrar que a definição do perfil separou e correlacionou os grupos menos privilegiados com a falta de acesso à internet e os perfis mais privilegiados com acesso. Portanto, o foco não está no número e sim da relação destes ingressantes com as áreas do conhecimento.

Ao observarmos a Tabela 11, percebemos maior concentração dos ingressantes menos favorecidos e sem acesso à internet na área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’. Como já vimos nesta tese, a expansão de cursos de graduação nesta área do conhecimento segue uma tendência mundial de adequação da formação em nível superior às exigências dos novos modelos econômicos de mercados, que demandam trabalhadores flexíveis, que dominem informática e habilidades de produção e empreendedorismo.

Muito embora os efeitos da expansão das redes de internet sejam ainda limitados não só no Brasil, mas nos países em desenvolvimento, porque proporcionalmente muitas pessoas ainda não possuem as novas tecnologias, essa revolução inevitável tem permitido a transmissão de informações num lapso de tempo cada vez mais curto. Apesar das diferenças de acesso, como observado na Tabela 11, observa-se, igualmente, que há uma crescente penetração destas novas tecnologias nas camadas mais pobres da sociedade, facilitada pelo baixo custo dos materiais, o que os torna cada vez mais acessíveis.

Com a expansão do ensino superior no Brasil e avanço para um sistema de massificação de acesso, as tecnologias da informação e de ensino à distância são ferramentas que cada vez mais estão incorporadas aos métodos de ensino e sistemas educacionais. Com a pandemia do Covid-19 e consequente necessidade de distanciamento social entre as pessoas, houve um mergulho, talvez sem volta, na dependência dos recursos tecnológicos no contexto social, que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à educação e formação.

Neste caso, o número de ingressantes do perfil menos privilegiado que ingressa nos cursos de graduação se torna um público carente não só de oportunidades de acesso, mas, também, a subsídios para permanência nos estudos. A expansão do acesso materializada nos últimos anos mostra que são muitos os estudantes que ingressam nestas condições.

Outro aspecto importante das questões dessa pesquisa é a relação dos ingressantes com a instrução do pai, como podemos observar na Tabela 12 a seguir.

TABELA 12 – ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área x instrução do pai

2009/2010									
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não sei até Ensino Médio (2º Grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior incompleto e completo		Pós-graduação		
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	
Educação	4	16	1	4	3	1	2	1	
Humanidades e Artes	0	0	0	0	2	0	0	0	
Ciências Sociais, Negócios e Direito	3	24	2	5	0	11	1	3	
Ciências, Matemática e Computação	1	1	0	1	8	1	1	0	
Engenharia, Produção e Construção	0	11	0	0	1	7	0	5	
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	2	0	1	
Saúde e Bem-Estar Social	0	10	0	3	0	5	0	7	
Serviços	0	1	0	0	0	1	0	0	

2013/2014									
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não sei até Ensino Médio (2º Grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior incompleto e completo		Pós-graduação		
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	
Educação	1	15	1	1	3	0	3	2	
Humanidades e Artes	0	1	0	0	0	0	0	0	
Ciências Sociais, Negócios e Direito	3	82	0	9	4	6	3	2	
Ciências, Matemática e Computação	0	6	0	1	6	1	5	1	
Engenharia, Produção e Construção	1	9	0	1	11	8	2	3	
Agricultura e Veterinária	0	1	0	0	0	2	0	0	
Saúde e Bem-Estar Social	0	23	0	3	0	23	0	20	
Serviços	0	1	0	2	0	0	0	0	

2016/2017									
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não sei até Ensino Médio (2º Grau) incompleto		Completo o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		Completo a Faculdade, mas não completou a Pós- graduação.		Completo a Pós- graduação.		
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	
Educação	2	5	4	3	0	0	2	0	
Humanidades e Artes	0	1	0	0	0	0	0	0	
Ciências Sociais, Negócios e Direito	4	50	2	14	4	4	3	7	
Ciências, Matemática e Computação	0	2	0	1	2	0	4	0	
Engenharia, Produção e Construção	1	1	1	2	2	1	5	2	
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	2	0	3	
Saúde e Bem-Estar Social	0	21	0	4	0	25	0	41	
Serviços	0	0	0	0	2	0	0	0	

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

A instrução do pai é um indicador importante nos estudos econômicos sobre estratificação social. De acordo com a Tabela 12, a maior proporção das camadas menos favorecidas, cujos pais não chegaram a completar o Ensino Médio, nos três anos, é de ingressantes da área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, nas IES privadas. Dentre os pais de ingressantes deste perfil menos favorecido, a maior quantidade de pais formados até o Ensino Médio incompleto se mantém ao longo dos anos quando comparada aos pais com Ensino Médio completo.

Dentre os ingressantes de IES públicas ou privadas, uma diferença importante pode ser notada também. O número de ingressantes com perfil menos favorecido, nas IES privadas, é proporcionalmente muito maior que o número de ingressantes de IES públicas, deste mesmo perfil. No perfil dos ingressantes mais favorecidos, o número de estudantes de IES privadas, com pais que possuem escolaridade de graduação ou pós-graduação continua maior, porém, percebemos uma maior participação proporcional do número de ingressantes de IES públicas com pais titulados em formação escolar superior.

Cabe ressaltar que a educação do pai, no contexto familiar, é um indicador associado ao aspecto cultural. Dentre as informações obtidas da Tabela 12, podemos perceber a correlação entre os ingressantes do perfil menos favorecido em IES privadas, em cursos de graduação com menor concorrência, quando os pais possuem pouca formação escolar.

Entretanto, no perfil mais favorecido, percebemos um aumento da proporção de ingressantes de IES públicas. Esse fato ressalta uma tendência maior de escolha pelas instituições públicas, por parte de ingressantes com pais titulados em formação escolar superior. Isso ocorre também porque as IES públicas têm maior concorrência para ingresso que as IES privadas. Com a exigência maior o *hábitus* cultural familiar induz o direcionamento para uma instituição considerada “mais fácil” de aprovação, quer por uma exigência menor de conhecimentos prévios ou pela quantidade de vagas (mais instituições e vagas privadas que públicas). Portanto, podemos perceber uma relação de influência da formação do pai na escolha por IES públicas ou privadas e na escolha do curso de graduação de determinada área do conhecimento.

Bourdieu (2007a) argumenta que a “aptidão” ou o “dom”, apregoado como uma das causas do sucesso de um indivíduo no sistema escolar, são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural. Em geral, os pais com ensino superior e pós-graduação agregam para suas famílias o capital cultural do investimento em seus estudos. Por exemplo, Miranda; Villardi (2020) realizaram uma pesquisa com alunos com histórico de notas baixas e repetência, de uma escola pública na comunidade da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Todos os alunos tinham responsáveis com ensino fundamental, apenas. O objetivo era averiguar se por meio do oferecimento de atividades culturais, valorizadas no universo educacional, eles poderiam melhorar o desempenho. Os resultados apontaram para a estreita ligação entre o “consumo” de atividades culturais e a capacidade de interagir com os conteúdos livrescos, julgando necessária a construção de uma cidadania do acesso aos bens culturais valorizados pela escola.

O impacto das deficiências de capital cultural pode ser medido no acesso aos cursos de graduação, quando estes estudantes chegam ao fim da educação básica. Em grande parte, os ingressantes do perfil menos favorecido que escolheram cursos da área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, tem pais com pouca formação escolar, ou seja, nem completaram o Ensino Médio. Os cursos mais concorridos da Baixada Fluminense, em IES privadas, da área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, possuem ingressantes do perfil mais favorecido, com pais formados em pós-graduação.

Na Tabela 13 a seguir, podemos visualizar os ingressantes por área e a instrução da mãe.

TABELA 13 – ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área x instrução da mãe

2009/2010								
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não sei até Ensino Médio (2º Grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior Incompleto e Completo		Pós-graduação	
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação	3	15	2	5	3	1	2	1
Humanidades e Artes	0	0	0	0	2	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	3	22	2	6	0	8	1	7
Ciências, Matemática e Computação	1	2	0	0	2	4	0	5
Engenharia, Produção e Construção	0	10	0	1	1	8	4	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	2	0	1
Saúde e Bem-Estar Social	0	10	0	3	0	7	0	5
Serviços	0	1	0	0	0	0	0	1

2013/2014								
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não sei até Ensino Médio (2º Grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior Incompleto e Completo		Pós-graduação	
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação	2	12	0	4	5	0	1	2
Humanidades e Artes	0	1	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2	76	0	15	4	6	4	2
Ciências, Matemática e Computação	0	5	0	2	8	2	3	0
Engenharia, Produção e Construção	2	6	0	4	10	9	2	2
Agricultura e Veterinária	0	1	0	0	0	1	0	1
Saúde e Bem-Estar Social	0	21	0	5	0	28	0	15
Serviços	0	2	0	1	0	0	0	0

2016/2017								
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não sei até Ensino Médio (2º Grau) incompleto		Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação.		Completou a Pós-graduação.	
	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV	PÚBL	PRIV
Educação	4	6	2	2	1	0	1	0
Humanidades e Artes	0	0	0	1	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	3	47	3	15	2	4	5	9
Ciências, Matemática e Computação	0	1	0	2	2	0	4	0
Engenharia, Produção e Construção	0	3	2	0	4	2	3	1
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	1	0	4
Saúde e Bem-Estar Social	0	18	0	5	0	34	0	34
Serviços	0	0	0	0	1	0	1	0

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

A instrução da mãe é também um indicador do aspecto cultural e pode ser muito importante nesta análise, quando comparado à instrução do pai. Em muitas residências, no Brasil, as mulheres são chefes de família, principalmente em lares com perfil menos favorecido. Na Tabela 13, podemos perceber uma semelhança na distribuição dos ingressantes e o perfil de escolaridade da mãe, se compararmos com a Tabela 12, que traz a escolaridade do pai. Em termos quantitativos, a semelhança se mantém, sugerindo que, dentre os perfis selecionados, não existe dominância de famílias lideradas apenas pela mãe.

De acordo com a Tabela 13, no perfil mais privilegiado, apesar da semelhança, percebe-se uma pequena diferença entre a instrução do pai e da mãe dos ingressantes: existe uma participação um pouco maior de pais com pós-graduação e uma maior proporção de mães com graduação (completa e incompleta), nos três anos referência.

No perfil menos favorecido, a maior proporção, nos três anos, representa mães que não chegaram a completar o Ensino Médio, de ingressantes que são da área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, de IES privadas. Em seguida, destaca-se também uma concentração na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’ de ingressantes com mães que não completaram o Ensino Médio.

A formação escolar dos pais (pai e mãe), com números semelhantes neste estudo, indica uma tendência de relação de influência da escolaridade com a escolha da área do conhecimento, com destaque para a área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’. A análise por categoria administrativa também ressalta a concentração de ingressantes em IES privadas, quando analisamos o acesso ao curso de graduação nas IES da Baixada Fluminense nos três anos referência desta pesquisa. Destaca-se também, neste caso, a baixa formação dos pais do perfil menos favorecido, porque a maior concentração não chega a atingir o ensino médio completo.

A categoria administrativa do ingressante, ou seja, se ele estuda em IES pública ou privada, pode indicar relações com outros indicadores e sobre o perfil do próprio ingressante, porque a diferença de oportunidades de acesso e a qualidade das instituições são diferentes no contexto social. Como já vimos nos capítulos anteriores, as IES públicas, em geral, possuem vestibular mais concorrido e mais investimento em qualidade de formação docente. Por este motivo, é comum os cursos mais concorridos das IES públicas serem disputados por candidatos

com perfil mais privilegiado e os cursos menos concorridos, de IES privadas, se tornarem alternativas para candidatos do perfil menos favorecido.

A relação do perfil do ingressante com a categoria administrativa pode ser observada também no próximo indicador, que relaciona o ingressante por área do conhecimento e o tipo de escola cursada no ensino médio, como podemos observar na Tabela 14 a seguir.

TABELA 14 – ASPECTO CULTURAL: ingressantes por área x tipo de escola

2009/2010		
ÁREAS	Escola pública, indígena, quilombola (integral ou maior parte)	Escola particular (integral ou maior parte)
Educação	25	7
Humanidades e Artes	0	2
Ciências Sociais, Negócios e Direito	33	16
Ciências, Matemática e Computação	3	11
Engenharia, Produção e Construção	11	13
Agricultura e Veterinária	0	3
Saúde e Bem-Estar Social	13	12
Serviços	1	1
2013/2014		
ÁREAS	Escola pública, indígena, quilombola (integral ou maior parte)	Escola particular (integral ou maior parte)
Educação	18	8
Humanidades e Artes	1	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	93	16
Ciências, Matemática e Computação	7	13
Engenharia, Produção e Construção	11	24
Agricultura e Veterinária	1	2
Saúde e Bem-Estar Social	25	44
Serviços	3	0
2016/2017		
ÁREAS	Pública, Parte Privada (bolsa), Privada (bolsa)	Parte Pública / Parte Privada (sem bolsa), Privada (sem bolsa)
Educação	14	2
Humanidades e Artes	1	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	68	20
Ciências, Matemática e Computação	4	5
Engenharia, Produção e Construção	9	6
Agricultura e Veterinária	0	5
Saúde e Bem-Estar Social	25	66
Serviços	0	2

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Para definição da Tabela 14 houve uma diferença em relação as tabelas anteriores. A questão do questionário socioeconômico do ENEM sobre o tipo de escola foi modificada no documento do ano de 2016, quando comparadas às questões dos questionários dos anos de 2009 e 2013. Escolhemos manter o padrão de texto da questão do ENEM nesta Tabela para ser coerente com a referência quantitativa da pesquisa. Portanto, tentamos separar os perfis com as mesmas características dos biênios anteriores, considerando os estudantes de instituições privadas com bolsa no perfil menos privilegiado.

De acordo com a Tabela 14, podemos ver as maiores concentrações do perfil menos favorecido na área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ e no perfil mais favorecido na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’. Sobre estas concentrações já comentamos nos índices anteriores. Ressaltamos desta vez, observando o tipo de escola do ensino médio, que nas áreas de ‘Ciências, Matemática e Computação’ e ‘Engenharia, Produção e Construção’ que tradicionalmente são áreas que concentram cursos muito procurados e cursos pouco procurados, existem ingressantes nos dois perfis, com dominância de ingressantes no perfil mais privilegiado.

As duas áreas citadas anteriormente foram impactadas pela expansão e renovação dos cursos de graduação ocorrida no início do século XXI, já detalhada no Capítulo 1 desta tese, inclusive na Baixada Fluminense. No perfil menos privilegiado existe uma concentração de ingressantes nos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e Civil (todos em IES privadas). No perfil mais privilegiado, a concentração ocorre nos cursos de Engenharia de Controle e Automação (CEFET), Biotecnologia (UFRJ) e Biomedicina/Nanotecnologia/Biotecnologia (UFRJ).

A relação do tipo de escola do ensino médio deste ingressante com a categoria administrativa do curso de graduação fica evidente com a apresentação dos números destacados na Tabela 14. As principais concentrações de estudantes do perfil menos favorecido, em geral estudantes de IES privadas, realizaram o ensino médio em escolas públicas. O inverso pode ser notado no perfil mais privilegiado, porque a maior parte dos ingressantes das áreas de ‘Ciências, Matemática e Computação’ e ‘Engenharia, Produção e Construção’, nos três anos, são de IES públicas e estudaram o ensino médio em escolas privadas.

Como já vimos no Capítulo I desta tese, no Brasil, em geral, a educação básica pública enfrenta muitos problemas estruturais que afetam a qualidade do ensino. Neste contexto, as famílias mais privilegiadas se utilizam do ensino privado para agregar o conhecimento necessário para o acesso às melhores instituições de ensino superior. Bourdieu (2007a), ao relacionar a estrutura objetiva da relação entre o sistema de ensino e as classes dominantes (relação de dependência/independência), revela que as crianças originárias de outras classes (ou frações de classe) não podem extrair de seus títulos escolares o mesmo lucro econômico e simbólico, conforme os obtidos pelos filhos da grande burguesia de negócios e do poder, por estarem mais bem colocados para relativizar os julgamentos escolares.

No biênio 2016/2017, considerando ingressantes que cursaram o ensino médio em escolas privadas, com bolsa, no perfil menos privilegiado, percebemos que a proporção de determinadas áreas do conhecimento não foi alterada quando comparada aos anos de referência anteriores.

Outro indicador importante para esta pesquisa é a relação entre a área do conhecimento, o trabalho e o turno de estudo deste ingressante da graduação, como podemos observar na Tabela 15 a seguir.

TABELA 15 – ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área x trabalho x turno

2009/2010								
ÁREA / TURNO E TRABALHO	Trabalho Formal, Informal, Conta Própria e Desempregado				Nunca trabalhou			
	MANHÃ	TARDE	NOITE	INTEGRAL	MANHÃ	TARDE	NOITE	INTEGRAL
Educação	3	0	22	0	5	0	2	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	2	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	8	1	24	0	9	1	6	0
Ciências, Matemática e Computação	0	1	2	0	4	0	0	7
Engenharia, Produção e Construção	2	0	9	0	1	0	12	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	0	0	3
Saúde e Bem-Estar Social	4	0	8	1	2	0	0	10
Serviços	0	0	1	0	0	0	1	0

2013/2014								
ÁREA / TURNO E TRABALHO	Sim, estou trabalhando / desempregado				Não, nunca trabalhei			
	MANHÃ	TARDE	NOITE	INTEGRAL	MANHÃ	TARDE	NOITE	INTEGRAL
Educação	3	0	15	0	4	0	4	0
Humanidades e Artes	0	0	1	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	13	0	80	0	7	0	6	3
Ciências, Matemática e Computação	0	0	7	0	1	3	1	8
Engenharia, Produção e Construção	1	0	10	0	8	0	9	7
Agricultura e Veterinária	0	0	0	1	0	0	0	2
Saúde e Bem-Estar Social	3	0	21	1	2	0	0	42
Serviços	1	0	2	0	0	0	0	0

2016/2017								
ÁREA / TURNO E TRABALHO	Sim, estou trabalhando / desempregado				Não, nunca trabalhei			
	MANHÃ	TARDE	NOITE	INTEGRAL	MANHÃ	TARDE	NOITE	INTEGRAL
Educação	3	0	11	0	2	0	0	0
Humanidades e Artes	0	0	1	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	8	2	57	0	11	3	4	3
Ciências, Matemática e Computação	2	1	0	0	6	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	0	5	0	3	0	0	7
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	2	0	3
Saúde e Bem-Estar Social	5	0	15	3	5	0	1	62
Serviços	0	0	0	0	0	0	2	0

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Na Tabela 15 também existe uma diferença da questão do questionário socioeconômico do ENEM entre os anos de referência. No ano de 2009 a pergunta sobre o trabalho tinha opções de respostas diferentes dos anos de 2013 e 2016. Mantivemos também o padrão de respostas na Tabela, mas destacamos que os perfis mantêm a mesma divisão das respostas dos ingressantes: todos os tipos de trabalho e desempregados no perfil menos privilegiado e nunca ter trabalhado no perfil mais privilegiado.

De acordo com a Tabela 15, podemos visualizar a distribuição dos ingressantes por turno e trabalho, de acordo com o perfil. Apesar da ocorrência de ingressantes de cursos noturnos nos dois perfis, nos três anos referência existe maior concentração de estudante trabalhador, em curso noturno, no perfil menos privilegiado. As maiores concentrações nas áreas de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, ‘Saúde e Bem-Estar Social’ e Educação, mostram que alguns cursos destas áreas foram escolhidos pelo ingressante do perfil menos privilegiado, em muitos casos, porque só podem estudar à noite. Além da característica de maior facilidade para inserção no mundo do trabalho por alguns cursos destas áreas, como: Gestão de Recursos Humanos, Enfermagem e Pedagogia.

Quando observamos os números do perfil mais privilegiado, ainda de acordo com a Tabela 15, vemos que a distribuição de ingressantes que nunca trabalharam, no ano de 2010, era mais fracionada nos turnos da manhã, noite e integral. Nos anos referência seguintes, houve um crescimento acentuado de ingressantes no período integral, seguido do período matutino⁴⁷.

A Tabela 16 a seguir retrata as informações coletadas sobre a relação entre as áreas por categoria administrativa por número de pessoas da família.

⁴⁷ O período matutino compreende o horário das 8 horas da manhã às 12 horas.

TABELA 16 – ASPECTO SOCIAL: ingressantes por área x categoria administrativa x número de pessoas da família

2009/2010				
ÁREA / PESSOAS E CAT. ADMINIST.	Cinco pessoas ou mais		Até Quatro pessoas	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	4	18	4	6
Humanidades e Artes	0	0	2	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	4	27	2	16
Ciências, Matemática e Computação	1	2	10	1
Engenharia, Produção e Construção	0	7	12	5
Agricultura e Veterinária	0	0	0	3
Saúde e Bem-Estar Social	0	10	0	15
Serviços	0	1	0	1

2013/2014				
ÁREA / PESSOAS E CAT. ADMINIST.	Cinco pessoas ou mais		Até Quatro pessoas	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	2	19	7	1
Humanidades e Artes	0	1	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	2	91	8	8
Ciências, Matemática e Computação	0	7	11	2
Engenharia, Produção e Construção	1	10	13	11
Agricultura e Veterinária	0	1	0	2
Saúde e Bem-Estar Social	0	25	0	44
Serviços	0	3	0	0

2016/2017				
ÁREA / PESSOAS E CAT. ADMINIST.	Cinco pessoas ou mais		Até Quatro pessoas	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	6	8	2	0
Humanidades e Artes	0	1	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	5	62	8	13
Ciências, Matemática e Computação	0	3	6	0
Engenharia, Produção e Construção	2	3	7	3
Agricultura e Veterinária	0	0	0	5
Saúde e Bem-Estar Social	0	23	0	68
Serviços	0	0	2	0

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

O último dos sete indicadores é a relação das áreas do conhecimento com o número de pessoas residentes na moradia do ingressante. De acordo com a Tabela 16, os grupos familiares com maior número de pessoas do perfil menos privilegiado concentram-se nas áreas já apontadas nesta pesquisa filtrada. Porém, na separação por categoria administrativa, fica evidente a concentração dos ingressantes nas IES privadas nos três anos referência.

Entretanto, no perfil mais privilegiado, também nos três anos, percebe-se o domínio do número de ingressantes com residências contendo até quatro pessoas nas IES privadas, porém com maior número de ingressantes em IES públicas. O índice de quantidade de pessoas na residência, talvez o mais relativo dos indicadores, indica que quando uma residência possui poucas pessoas mais probabilidade de esta residência ser considerada no padrão social mais privilegiado.

No caso dos números apresentados na Tabela 16, podemos perceber que no perfil mais privilegiado, com menos pessoas na residência, houve uma maior incidência de ingressantes das IES públicas. Esta informação, em consonância com os demais indicadores, aponta uma maior concorrência pelos cursos de graduação de IES públicas, que possuem maior predileção pelos candidatos com perfil mais privilegiado.

Portanto, partindo de uma análise dos sete indicadores, podemos perceber, na divisão dos perfis menos privilegiados e mais privilegiados, a relação direta dos ingressantes as áreas do conhecimento de determinados cursos de graduação. Os números de ingressantes por perfil mais ou menos privilegiado, mostram que a maior parte do acesso aos cursos de graduação na Baixada Fluminense pelas classes econômicas A e B são de ingressantes que não residem na região.

Além disso, quando detalhamos a relação das características econômicas, culturais e sociais dos ingressantes com as áreas e cursos de graduação escolhidos por eles, percebemos indicativos da influência da posição social nas escolhas e ingressos nas IES da Baixada Fluminense. Um resumo de todos os sete indicadores pode ser visualizado na Tabela 17, que retrata o percentual de ingressantes por área do conhecimento e perfil.

TABELA 17 – Percentual de participação das áreas por perfil

ÁREAS	2010		2014		2017	
	Perfil mais privilegiado	Perfil menos privilegiado	Perfil mais privilegiado	Perfil menos privilegiado	Perfil mais privilegiado	Perfil menos privilegiado
Educação	10,8	29,1	7,5	11,3	1,8	12,4
Humanidades e Artes	3,1	0	0	0,6	0	0,9
Ciências Sociais, Negócios e Direito	24,6	38,4	15,0	58,5	18,4	59,3
Ciências, Matemática e Computação	16,9	3,5	12,2	4,4	5,3	2,7
Engenharia, Produção e Construção	20,0	12,8	22,4	6,9	8,8	4,4
Agricultura e Veterinária	4,6	0	1,9	0,6	4,4	0
Saúde e Bem-Estar Social	18,5	15,1	41,1	15,7	59,7	20,4
Serviços	1,5	1,2	0	1,9	1,8	0

FONTE: INEP. Elaborado pelo autor.

Observa-se na Tabela 17 que a área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, que em 2010 estava em segundo lugar dentre as escolhas pelo perfil mais privilegiado, com 18,8%, nos anos referência seguintes, domina as escolhas pelos ingressantes mais privilegiados. A área de saúde também se consolida no ano de 2017 como a segunda principal escolha dos ingressantes do perfil menos privilegiado, com 59,6% do número de ingressantes.

Como já detalhamos ao longo desta tese, a área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’ teve grande crescimento de cursos de graduação e matrículas presenciais na Baixada Fluminense no período desta pesquisa. Os principais cursos criados foram de Medicina e Enfermagem. Todos em IES privadas. Porém, se a intenção era atender a uma demanda de formação acadêmica de pessoas mais privilegiadas da região, o número de ingressantes deste perfil, como vimos, tem em sua maioria moradores de fora da região.

Entretanto, houve crescimento de ingressantes do perfil menos privilegiado na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’. Verificamos que apenas uma pessoa deste perfil cursa Medicina. A maior parte dos ingressantes do perfil menos privilegiado, nos três anos referência, ingressou no curso de Enfermagem, nesta área do conhecimento.

Em relação ao perfil menos privilegiado, a área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, que já dominava os ingressos em 2010, consolidou a preferência nos anos de 2014 e 2017, com 58,5% e 59,3%, respectivamente. Esta área do conhecimento, que dominava a

preferência dentre o perfil mais privilegiado, em 2010, se consolida em 2017 como a segunda opção dos ingressantes mais privilegiados.

O crescimento da criação de cursos de graduação na Baixada Fluminense seguiu uma tendência nacional de fortalecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia. A área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ concentra muitos cursos com esta característica, derivados da Administração, como: Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Marketing, Empreendedorismo, dentre outros. Muitos ingressantes do perfil menos privilegiado optam por cursos com estas características. Além disso, verificamos o crescimento do número de cursos de Direito e maior participação de ingressantes do perfil menos privilegiado nestes cursos também.

Cabe destacar que a área de Educação, que em 2010 estava dentre as principais escolhas, perde participação nos perfis mais privilegiados e menos privilegiados nos anos referência seguintes (2014 e 2017). No período da pesquisa houve forte crescimento dos cursos de licenciatura na Baixada Fluminense. O baixo aparecimento da Educação nos perfis selecionados, pode indicar que a preferência por estes cursos passou a se concentrar em ingressantes com faixas de renda médias, que não estão sendo analisados neste momento da pesquisa.

Portanto, o perfil mais privilegiado concentra ingressantes nos cursos de graduação mais concorridos, das áreas de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ e ‘Engenharia, Produção e Construção’. São dominantes, nestas áreas, a escolha dos ingressantes com este perfil, pelos cursos mais concorridos de Medicina, Direito e Engenharia.

No caso do perfil menos privilegiado, a concentração mais percebida ocorre nas áreas de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, ‘Saúde e Bem-Estar Social’ e Educação. São dominantes, nestas áreas, a escolha dos ingressantes com este perfil, pelos Cursos Superiores de Tecnologia, Enfermagem e Licenciaturas.

Como resumo da análise dos dados referente aos números gerais de ingressantes da Baixada Fluminense, foi possível constatar que, durante o período em estudo, houve a consolidação de um perfil de acesso do estudante de graduação da própria região, com maior participação de mulheres e negros (pretos/pardos). Outrossim a participação de um número

maior de ingressantes pobres, através de financiamento estudantil e/ou cotas, motivada pela ampliação do número de bolsas de financiamento destinadas para as áreas mais incentivadas pelas políticas públicas de expansão do ensino superior.

No segundo momento de análise dos dados, quando houve um detalhamento considerando o perfil mais privilegiado e menos privilegiado, partindo dos sete indicadores selecionados, pudemos estabelecer uma relação direta entre os ingressantes, as áreas do conhecimento e determinados cursos de graduação.

Portanto, neste processo de pesquisa documental foi realizada uma análise dos ingressantes escolhidos dentro destes parâmetros e as IES e cursos de graduação pelos quais eles ingressaram. Esta análise permitiu compreender a força da hierarquia dos cursos de graduação e instituições no contexto social. A seguir, continuaremos com a discussão dos resultados da pesquisa na conclusão da tese.

CONCLUSÃO

Como conclusão desta tese, reiteramos a articulação teórico-metodológica e histórica que retrata o estudo dos ingressantes das Instituições de Ensino Superior (IES) da Baixada Fluminense, no período de 2003 a 2018. Esta região fez parte do projeto político de expansão do acesso ao ensino de graduação no Brasil.

Como consequência das ações governamentais, descritos nos dispositivos legais, houve um período de expansão do ensino superior no Brasil, considerando o número de instituições, cursos de graduação e matrículas presenciais, até o país enfrentar uma crise econômica/política/fiscal no ano de 2014, que afetou esta expansão nos anos seguintes, durante o período em estudo nesta tese (2003 a 2018).

Partindo, então, das ações políticas dos governos federais brasileiros no período em análise e o local desta pesquisa, a Baixada Fluminense-RJ, constatamos que, sobre o problema da pesquisa, pudemos perceber as evidências de que as políticas públicas de expansão da educação superior em estudo interferiram no ingresso dos moradores da Baixada Fluminense nas instituições de ensino superior desta região.

A **primeira evidência** foi a expansão efetiva de instituições, cursos de graduação e matrículas presenciais na região, relacionada, pelo menos, por duas ações diretas: a) o projeto de expansão da rede federal de ensino superior através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; b) e da ampliação da política de financiamento de vagas e bolsas em instituições privadas, através de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

No âmbito das instituições, no ano de 2003 existiam apenas duas Unidades de IES públicas na região, em Caxias (FEBF-UERJ) e em Nilópolis (atual IFRJ). No ano de 2018, o número de Campus Universitários de IES públicas chegou a sete Unidades ofertando ensino de graduação presencial. No âmbito das IES privadas, somente entre 2003 e 2018 foram inauguradas mais sete Unidades, além das 13 Unidades existentes.

No tocante as matrículas presenciais do ensino de graduação, o crescimento se deu predominantemente na esfera privada, que no período 2003-2018 dobraram o número de matrículas presenciais na região. Em relação aos cursos de graduação presenciais, foram criados mais 100 cursos, ampliando de 89, em 2003, para 189 no ano de 2018. Os números de matrículas e cursos de graduação referentes à Baixada Fluminense nesse período são semelhantes aos nacionais. Destaca-se, entretanto, a queda gradual do investimento público, que foi acentuada com a crise econômica/política/fiscal que o Brasil passa a enfrentar no ano de 2014.

Desta forma, podemos inferir que a Baixada Fluminense foi diretamente afetada pela política de expansão do ensino superior. Esta região, como descrito no terceiro capítulo, foi um dos locais no qual a política pública federal de expansão se fez presente de forma mais categórica, porque apesar de possuir importantes centros comerciais e se constituir como uma região alta densidade demográfica, ainda era reconhecida por suas carências sociais, econômicas e educacionais.

A **segunda evidência** está no número de ingressantes moradores da região da Baixada Fluminense. A maioria dos ingressantes das IES da Baixada Fluminense são oriundos da própria região, com alta proporção, quando comparados aos ingressantes moradores de outros lugares. No ano de 2010, com 70% do total de ingressantes e nos anos seguintes, a proporção aumentou para 78,7% em 2014 e 80,8% em 2017.

No segundo capítulo desta tese foram descritas as ações detalhadas do governo federal em ampliar o acesso ao ensino superior, com ênfase no ensino de graduação. Houve a criação de vários dispositivos legais que deram rumo às alterações dos sistemas de ensino e suas novas funções. A análise a respeito da expansão ocorrida no ensino superior no período em estudo revelou que houve efetiva ampliação das instituições públicas, que envolveu a interiorização das instituições de educação profissional e das universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*.

Ainda no segundo capítulo desta tese apontamos que a expansão ocorreu predominantemente via instituições privadas, através de financiamento do governo federal, se utilizando de programas como o PROUNI e o FIES, assim como através de parcerias com Organizações Sociais e o Sistema S. A ampliação do investimento, caracterizada neste estudo a

partir do ano de 2003, foi ícone de um período próspero, de redução das desigualdades sociais e registro de mais de 28 milhões de pessoas que saíram da pobreza. E dentre os fatores apontados como responsáveis por este processo, está o aumento do gasto social em educação (OXFAM BRASIL, 2017).

Um aspecto importante no contexto da expansão de cursos de graduação ocorrida neste período foi que os dispositivos legais implementados estavam alinhados com a nova função estratégica que o ensino superior adquiriu no crescimento das economias nacionais, passando a ocupar um papel de destaque no incremento da competitividade dos países no contexto da economia global. As IES se tornaram estratégicas na produção científica e na disputa mundial pelo domínio do conhecimento.

Neste contexto, alinhado com a nova agenda de organismos internacionais como a UNESCO (2016), a expansão do ensino superior no Brasil seguiu com a criação de cursos profissionais e inclusivos, aumentando assim as oportunidades para que estudantes de todos os setores da sociedade pudessem ampliar sua educação de forma prática e com aproveitamento das oportunidades criadas pelas novas tecnologias digitais. O Brasil seguiu na contramão do contexto mundial, porque ainda contava com um sistema de educação superior muito elitizado, que gerava um número muito reduzido de pessoas graduadas. Como consequência destas ações, após os investimentos governamentais, houve uma redução gradual do investimento público em ensino superior e redimensionamento da formação em nível de graduação para uma característica mais prática, de desenvolvimento de habilidades para o enfrentamento do desemprego estrutural.

As histórias de instalação das instituições privadas na região foram importantes para esta pesquisa. Com o apoio do financiamento público, as IES privadas atuantes na região cresceram e se tornaram lucrativas, através da exploração de uma demanda reprimida de ensino de graduação que atenderia as novas características mercadológicas que se consolidaram no mundo globalizado do início do Século XXI.

O período em estudo nesta pesquisa, de 2003 a 2018, abrange um momento de consolidação da financeirização das empresas educacionais de ensino superior. Na Baixada Fluminense, atuam na região alguns conglomerados financeiros, representados pelas Unidades

da Estácio e da Faculdade Anhanguera/Cogna Educacional. As demais IES, não vinculadas as empresas gigantes do setor, possuem características de empresas familiares e mantenedoras que se dividem em Associações Privadas e Fundações Privadas.

No contexto mundial de consolidação do neoliberalismo, as relações que envolvem a luta de classes e a disputa pela hegemonia nas sociedades nacionais torna importante o detalhamento da expansão do ensino superior ocorrida neste período. Por isso, neste estudo consideramos: a) No Capítulo I, o contexto histórico de crescimento do ensino superior no Brasil; b) No Capítulo II, o detalhamento da política pública de expansão, considerando aspectos legais, econômicos e sociais; c) E no Capítulo III, o ambiente socioeconômico da região da Baixada Fluminense, campo social deste estudo, no âmbito da oferta de ensino de graduação e o seu desenvolvimento nesta região. Desta forma, atendemos a uma característica da pesquisa educacional dialética, na qual o estudo histórico de um objeto se constitui em categoria relevante.

Segundo Gamboa (1998), a epistemologia dialética tem como objetivo relacionar sujeito e objeto no processo do conhecimento humano. Conhecimento que, pelo fato de ser processo, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual se produz; razão pela qual, as condições históricas dessa produção são fundamentais na compreensão da produção científica.

Neste estudo consideramos a formação histórica da Baixada Fluminense, tendo em vista alguns aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais (ensino superior) e a expansão do ensino de graduação de 2003 a 2018. Os números extraídos da pesquisa proporcionam ao presente estudo elementos que apontam a região, de fato, como um *lócus* da política pública de expansão do ensino superior ocorrida a partir do ano de 2003 no Brasil, e atendeu (parcialmente), de forma direta, a demanda por ensino de graduação dos moradores da região, respondendo ao objetivo principal desta tese.

Confirmamos a hipótese de que houve ampliação de instituições e crescimento da oferta de cursos superiores no território nacional e, em especial, na Baixada Fluminense, foco do nosso estudo. Também percebemos que a expansão se refletiu no acesso aos cursos de graduação das

peças que habitam aquele espaço territorial, local de abrigo de inúmeras famílias pobres, que vêm sendo discriminadas pelo poder público ao longo dos anos.

Em seguida, também investigamos em que condições ocorre o acesso através da definição do perfil do ingressante aos cursos de graduação das IES da Baixada Fluminense, no período deste estudo. A nossa hipótese inicial se baseava no fato de que a expansão concretizada nos cursos de graduação neste período pode ter ocasionado um processo de certificação em massa, com relativa desigualdade entre as áreas: cursos de graduação considerados “nobres” continuaram com poucas vagas (e muita concorrência) em universidades privadas e públicas; e cursos destinados a formação para empregos precários e salários menores foram oferecidos para a maioria das vagas expandidas, com predominância do financiamento público.

A definição do perfil do ingressante foi baseada em algumas características sociais, econômicas e culturais obtidas do questionário socioeconômico do ENEM, que revelaram informações sobre a posição (*habitus*) de determinado candidato naquele momento, dentro deste espaço social. Com base na teoria de Bourdieu (2007), as propriedades e práticas destes agentes em determinado momento exprimem, entre outras coisas, o nível econômico, cultural e social da família de origem. Através deste percurso teórico tivemos condições de analisar as relações do perfil do ingressante com a escolha dos cursos de graduação, implicadas por relações sociais, econômicas e culturais.

A epistemologia dialética demonstrou ao longo do processo investigativo ser uma ferramenta importante para fundamentar análises de fatos históricos recentes, tal como a expansão das IES e maior possibilidade de acesso para estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, pois o estudo do acesso ao ensino de graduação envolve fatores históricos, econômicos, sociais e culturais. Apesar da ênfase no estudo documental, com utilização de base de dados, esta pesquisa possui uma característica qualitativa, porque a relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida somente em números.

Segundo Bourdieu (2007), no caso dos determinantes das escolhas (gostos), é importante considerar as disposições do agente ou de uma classe de agentes, ou seja, os esquemas de percepção, apreciação e ação que constituirão sua utilidade objetiva em um uso prático. Então conseguimos identificar dentre as questões obtidas no questionário

socioeconômico do ENEM, as informações prestadas por eles, sobre as práticas que dizem respeito à origem social de cada integrante da pesquisa.

Por este motivo, no processo de seleção para ingressar nos cursos de graduação oferecidos pelas 18 diferentes instituições, distribuídas na região da Baixada Fluminense em 27 Unidades, verificamos que as opções de instituições e cursos escolhidos pelos ingressantes, nos anos referência desta pesquisa, teve correlação com as variáveis escolhidas no processo metodológico.

No percurso decorrido da pesquisa documental, percebemos a dificuldade para consecução destes resultados, pois havia a necessidade de conseguir identificar as pessoas inseridas nas bases de dados a fim de realizar a vinculação entre a informação numérica e o indivíduo. Além de todo o trabalho de filtragem e vinculação das bases de dados, que envolveu três viagens a sede do INEP, em Brasília-DF.

A análise das informações sobre todos os ingressantes das IES da Baixada Fluminense permitiu a pesquisa documental, inicialmente, obter um perfil geral de acesso, que contempla todos os ingressantes, que são: (1) A moradia dos ingressantes; (2) Ingressantes x raça x sexo; (3) Ingressantes por área/curso x renda x fies x PROUNI e; (4) Ingressantes por área/curso x renda x cotas.

Sobre a **moradia dos ingressantes**, se consolidou durante o período em estudo a ampla participação de moradores da Baixada Fluminense. Dentre estes ingressantes, percebemos a correlação do local de moradia com a localização do campus universitário. Quanto mais próxima a moradia, maiores são os números de ingressantes daquele local.

Na análise dos perfis mais e menos privilegiados, a maioria dos ingressantes mais privilegiados são de fora da região e os ingressantes do perfil menos privilegiado são, em maioria, moradores da Baixada Fluminense. Se no ano de 2010 a participação dos ingressantes moradores da região já era relevante, com 70% do total, nos anos seguintes, a proporção de ingressantes não somente permaneceu dominante como aumentou de 78,7% em 2014 para 80,8% em 2017, mesmo com a redução geral do número de ingressantes de 2014 para 2017.

Sobre os **ingressantes por raça e sexo**, no ano de 2003, os cursos de graduação presenciais da Baixada Fluminense tinham, em sua maioria, ingressantes do sexo feminino. Nos

demais anos referência da pesquisa, as mulheres continuaram a ser maioria, tanto moradoras da Baixada Fluminense quanto oriundas de fora da região. A participação de mulheres e negros (pretos/pardos), que já dominavam dentre os ingressantes em 2003, se consolidou ao longo do período da pesquisa.

Sobre a relação das **cotas com a área do conhecimento e renda**, mesmo considerando um público menor por serem específicos das IES públicas, a maior participação de ingressantes cotistas na Baixada Fluminense está relacionada, em maior parte, a área de educação, nos cursos de formação de professores. Sobre a relação da área do conhecimento/renda/financiamento (PROUNI/FIES), houve um crescimento do número de bolsistas do ano de 2010 para os anos de 2014 e 2017, chegando a ser maior que o número de não bolsistas/financiados. As principais áreas de concentração de ingressantes foram: ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, ‘Saúde e Bem-Estar Social’ e Educação.

Em relação ao número de bolsistas PROUNI/FIES, pudemos perceber que a política de financiamento atingiu as pessoas com menor renda de uma forma direta. O maior crescimento proporcional ocorreu na faixa de renda de até 1 salário-mínimo. A drástica redução do número de bolsistas do ano de 2014 para o ano de 2017 revelou a vulnerabilidade do ingresso aos cursos de graduação das pessoas sem renda e com renda de até 1 salário-mínimo, porque dependem diretamente dos subsídios e da expansão das vagas, que ficaram mais escassos com a redução dos investimentos.

Os números tornaram evidente a consolidação da política de financiamento de bolsas em IES privadas através do FIES e do PROUNI nos anos referência da pesquisa. A relação direta da bolsa com a baixa renda e a escolha por cursos, em maior parte, tecnológicos, de formação de professores e, quando a escolha recaía nos bacharelados, eram aqueles de características práticas, flexíveis e/ou de prestação de serviços, para inserção mais fácil no mercado de trabalho, como Administração, Ciências Contábeis e Enfermagem.

Sobre a relação da **área do conhecimento/renda/cotas**, mesmo considerando um público menor, porque as cotas são restritas às IES públicas, pudemos perceber uma maior participação de ingressantes cotistas na Baixada Fluminense relacionada a área de educação, principalmente através das IES federais, na ampliação da formação de professores.

Em seguida, as informações obtidas das bases de dados do INEP foram consolidadas em tabelas com informações dos perfis dos ingressantes, diretamente relacionadas às características econômicas, culturais e sociais das famílias dos candidatos. Após a filtragem em perfis mais privilegiados e menos privilegiados, percebemos, de forma mais esclarecedora, a influência da posição social nas escolhas dos cursos de graduação escolhidos por eles.

Dentre os ingressantes com o perfil mais privilegiado, a maior parte, integrante das classes econômicas A e B, não residem na Baixada Fluminense. As escolhas pelos ingressantes mais privilegiados se concentram na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, com 59,6% do número de ingressantes no ano de 2017. A área de saúde também se consolida no ano de 2017 como a segunda principal escolha dos indivíduos de perfil menos privilegiado.

Em seguida, as áreas de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ e ‘Engenharia, Produção e Construção’ se consolidam também como opção de escolha pelos ingressantes mais privilegiados. São dominantes, nestas áreas, a escolha dos ingressantes com este perfil, pelos cursos mais concorridos de Direito e Engenharia.

No âmbito da Baixada Fluminense, a expansão analisada pelo viés dos ingressantes aos cursos de graduação ocorreu com relativa desigualdade entre as áreas. Os cursos considerados “nobres” continuaram com poucas vagas (e muita concorrência) em IES privadas, como os cursos de Medicina da UNIG e da UNIGRANRIO, e públicas, como nos cursos de Engenharia de Controle e Automação (CEFET/NI) e Biomedicina/Nanotecnologia/Biotecnologia (UFRJ/Caxias).

Pelo recorte do número de ingressantes pelo perfil mais privilegiado, pudemos perceber a procura por cursos tradicionais, bacharelados, com relativo prestígio social. Concluimos, neste caso, que, se a maior parte dos ingressantes que integram este perfil não mora na Baixada Fluminense, os cursos mais concorridos não possuem fácil acesso por moradores da região. Esta característica revela o descompasso ainda existente de desenvolvimento econômico, social e cultural da região da Baixada Fluminense quando comparada com localidades próximas.

As IES da região da Baixada Fluminense, definidas nesta tese como subcampo educacional no contexto da teoria proposta por Pierre Bourdieu (1989), demonstraram ser um local empírico, com princípios e uma lógica particular de funcionamento e estruturação. Neste

caso, detectamos conflitos para acesso aos cursos mais concorridos por ingressantes com perfil mais privilegiado, estabelecendo o acesso a esses cursos de graduação como posse de capital simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações.

Neste mesmo subcampo das IES da Baixada Fluminense, percebemos dos ingressantes com perfil menos privilegiado as mesmas características relacionadas as suas posições e estrutura de capital simbólico. A procura por cursos de graduação menos concorridos alcança a maioria dos ingressantes com perfil menos privilegiado. Na área de ‘Saúde e Bem-Estar Social’, por exemplo, verificamos que apenas uma pessoa deste perfil cursa Medicina. A maior parte dos ingressantes do perfil menos privilegiado, nos três anos referência, ingressou no curso de Enfermagem, nesta área do conhecimento.

Os demais cursos, com maior número de ingressantes do perfil menos privilegiado, possuem, em geral, características de: menor concorrência, maior possibilidade de acesso por cotas (IES públicas), maior possibilidade de financiamento ou bolsas (FIES/PROUNI – IES privadas) e são ofertados no período noturno. Os cursos mais “escolhidos” por estes ingressantes, como Direito, Administração, Enfermagem (bacharelados) e Gestão de Recursos Humanos (tecnológico), indicam maior facilidade de inserção no mundo do trabalho.

Ainda em relação ao perfil menos privilegiado, a área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’, que já dominava os ingressos em 2010, consolidou a preferência nos anos de 2014 e 2017, com cerca de 60% dos ingressantes. Neste caso, o crescimento da criação de cursos de graduação na Baixada Fluminense seguiu uma tendência nacional de fortalecimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST). A área de ‘Ciências Sociais, Negócios e Direito’ concentra muitos cursos com estas características, derivados da Administração, como: Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Marketing, Empreendedorismo, dentre outros.

A lógica de implementação dos CST é parte integrante do processo de expansão na região da Baixada Fluminense, visto que o curso de Gestão de Recursos Humanos foi um dos cursos com maior crescimento do número de ingressantes nas IES dessa região, neste período. As características destas vagas são de oferta de ensino de graduação em instituições privadas, com financiamento estudantil ou bolsas, que põe estes cursos em vantagem na concorrência

com os demais graus educacionais, quando existe a compreensão do ensino de graduação como um produto de mercado.

Os ingressantes com perfil menos favorecido, nesta pesquisa, se enquadram em um público bem definido nas políticas públicas de expansão e para determinados cursos de graduação com custo reduzido, como apontam alguns autores citados nesta tese, como: Brandão (2007), Bruno (2011), Mancebo; Silva Junior (2015) e Veiga (2020). O fundamento na tecnicidade, características destes cursos, em geral são destinados ao ensino de atividades produtivas, privilegiando o conhecimento pragmático, imediatista e interessado.

Nos anos referência (2010, 2014 e 2017), pela análise das informações coletadas, pudemos constatar que existe correlação entre o acesso aos considerados melhores cursos de graduação e os ingressantes do perfil mais privilegiado na pirâmide social. Além disso, foi possível comprovar nossa hipótese, de que a expansão concretizada da educação superior no âmbito da graduação, ocasionou, de fato, um processo de certificação em massa, quando consideramos o crescimento do número de ingressantes.

Nesse sentido, esse modelo de expansão coloca em xeque a proclamada democratização do acesso. Ristoff (2013a) já apontava que a origem social e a situação econômica da família do estudante são, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do brasileiro pela educação superior. Na Baixada Fluminense, de acordo com esta tese, também se percebe essa característica, porque o perfil menos privilegiado, em geral, acessa cursos superiores de curta duração e bacharelados com mais características práticas, flexíveis e/ou de prestação de serviços.

Neste caso, assim como já apontava Saviani (1999) sobre a dualidade estrutural que historicamente marca as concepções e práticas educativas no Brasil (ensino médio e técnico), tem-se também no ensino de graduação, de um lado, uma formação sólida, para alguns poucos e, de outro, para a grande maioria (dos que conseguem ir além do Ensino Médio), uma formação de nível superior específica, pontual, voltada estreitamente ao “mercado” de trabalho.

Nesta análise da expansão do ensino de graduação presencial, um confronto está posto: o ensino superior brasileiro conta com menos cursos e instituições que têm como objetivo a formação humana e crítica, que vão além da formação profissional; e, por outro lado, estamos

nos deparando com cada vez mais cursos de graduação que apresentam um empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, contribuindo para configurar um novo *apartheid* no ensino de graduação no país.

No contexto desta dualidade que se estrutura na realidade do ensino de graduação brasileiro, com evidente constatação na região da Baixada Fluminense, percebemos uma forma de execução repetida nos anos da pesquisa, que direciona as ações dos agentes sociais, neste caso, os ingressantes aos cursos de graduação das IES da Baixada Fluminense. Estes agentes direcionam suas opções de acesso a graduação a determinados cursos e instituições. Este direcionamento está relacionado ao perfil do ingressante, ou seja, ao seu *habitus*, como uma qualidade estável desses agentes.

No subcampo educacional das IES da Baixada Fluminense, local empírico de socialização considerado nesta tese, o *habitus*, constituído pelo poder simbólico, consegue impor significações datando-as como legítimas. As experiências obtidas ao longo da vida, de oportunidades ou restrições socioeconômicas, de acesso fácil ou difícil a certos bens e recursos, se traduz em aspirações ajustadas ao que os agentes percebem como suas oportunidades reais de escolhas. A adequação dos seus desejos a percepção do que é possível gera, assim, condutas que terminam transformando suas probabilidades socialmente desiguais de sucesso e fracasso em realidade. Por este motivo é perceptível que muitas pessoas das camadas mais pobres da sociedade sequer tentam ingressar em cursos de graduação e instituições mais “nobres” e concorridas, adequando, suas opções ao que é mais alcançável.

A naturalização de condições sociais e históricas contingentes de existência que opera no *habitus* dos agentes, também se reveste no espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes legitimam representações, o campo social. O campo educacional possui estas características de funcionamento, com código de valores que impõem a concorrência pelo acesso ao ensino de graduação a determinadas classes de agentes, como ocorre no caso deste estudo, o subcampo do ensino superior na Baixada Fluminense-RJ.

Por este motivo, a relação do perfil do ingressante direciona a estratégia de acesso ao curso e a instituição de ensino, afirmando-se, assim, como os instrumentos por excelência de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida. Neste contexto, a

expansão do ensino de graduação promovida como proposta de democratização do acesso e possibilidade de ampliar as oportunidades de ascensão entre as classes sociais, fica comprometida em suas intenções declaradas, desvelando outras intenções não mencionadas nos documentos oficiais. Nesta dualidade que se estabelece, ocorre somente um alargamento do “funil” do acesso, mantendo as desigualdades sociais apoiadas nas ferramentas simbólicas de distinção social do subcampo do ensino superior da Baixada Fluminense que hierarquiza cursos e instituições.

Diante deste quadro, percebemos um embate de luta por hegemonia no campo da educação superior brasileira que a mais recente expansão de cursos de graduação ocorrida deixa exposta. Nesta pesquisa dialética, o candidato ao acesso em curso de graduação é tido como ser social e histórico, “embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos” (GAMBOA, 1998, p. 126).

Por isso, para as classes menos favorecidas, representadas neste estudo no perfil menos privilegiado, é fundamental ter uma formação cujos conteúdos estejam amparados em uma pedagogia revolucionária, “no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 1999, p. 67).

O processo de expansão e interiorização do ensino superior e a adoção do sistema de reservas de vagas (cotas) e financiamentos públicos (FIES/PROUNI) insere estas instituições no propósito de ampliação de oportunidades de formação para as classes menos favorecidas. No entanto, se a criação de cursos de graduação ocorre sem compromisso com uma formação para autonomia e crítica, o sistema continua a realizar a reprodução das iniquidades sociais inatas ao sistema capitalista.

Alguns ingressantes do perfil menos privilegiado, destacados nesta pesquisa, optaram e conseguiram acesso em cursos considerados de prestígio social. Por exemplo, houve o crescimento do número de cursos de Direito e maior participação de ingressantes do perfil menos privilegiado nestes cursos também. Outrossim, convém destacar que mesmo em cursos com menor prestígio social, a ampliação do acesso ao ensino de graduação estabelece um novo perfil de graduado no Brasil, gerando inúmeros desdobramentos na dinâmica acadêmica

durante a formação e a relação desse agente com o meio social após a conclusão do curso. Essa alteração sociocultural pode influenciar, pelo menos, no início de um rompimento parcial da desigualdade social brasileira, nos mais variados aspectos. Na Baixada Fluminense, alguns resultados foram apontados nesta pesquisa.

Neste contexto, os profissionais egressos deste período expansionista aqui estudado, devem assumir o compromisso de influenciar as instituições de ensino superior a abrirem-se para as inovações pedagógicas, a reestruturarem seus sistemas de poder e a romperem com preconceitos diversos, de forma a colaborar no processo de uma formação mais igualitária, mais humana, em consonância com a sua função social da educação superior. Portanto, podem e devem lutar para que o ciclo de democratização não se feche como já tem acontecido com a redução drástica de investimentos e avanços nos projetos de conservação do sistema elitista no ensino superior. A verdadeira democratização da educação superior não terá êxito sem a luta política dos principais interessados no processo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense**. Associação de Professores e Pesquisadores de História, CAPPH-CLIO, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISAS (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2019. Disponível em: < <http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 16 de out. 2020.

BACHELARD, Gaston. **Le rationalisme appliqué**. Paris: Presses universitaires de France, 1949.

BARAN, Paul A. **A economia política do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BARBOSA, Ruy. **Obras Completas**, vol. X, tomo 1 (1883). Ministério da Educação e Saúde, 1947. Disponível em: < <http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BARROS, Cesar Mangolin de. **Ensino superior e sociedade brasileira: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão do ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70)**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2007.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 67-80, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **Lições da aula**: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** Edusp, 2007.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. **O Senso Prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWMAN, Mary Jean. **The Human Investment Revolution in Economic Thought.** *Sociology of Education* 39 (2) Spring, pp.111-137. (1966)

BRANDÃO, Marisa. Cursos Superiores de Tecnologia: Democratização do Acesso ao Ensino Superior?. **Revista Trabalho Necessário** | ISSN: 1808-799X, 2007, 5.5.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei (PL) 7.200/2006.** Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=402692&filename=PL+7200/2006>. Acesso em: 01 abr. 2018. Texto Original.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto presidencial nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.** Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Diário Oficial da União, 05 mar. 1918. Seção 1, p. 2963.

_____. **Decreto presidencial nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760. 1997a

_____. **Decreto presidencial nº 5.154, de 23 de julho de 2004** - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 1. 2004a.

_____. **Decreto presidencial nº 5.225, de 1 de outubro de 2004** - Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 out. 2004. Seção 1, p. 5. 2004b.

_____. **Decreto presidencial nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005** - Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

_____. **Decreto presidencial nº 5.800, de 08 de junho de 2006** - Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Seção 1, p. 4. 2006a

_____. **Decreto presidencial nº 5.840, de 13 de julho de 2006** - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7. 2006.

_____. **Decreto presidencial nº 6.095, de 24 de abril de 2007** - Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 6. 2007a

_____. **Decreto presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7. 2007b

_____. **Decreto presidencial nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 4.

_____. **Decreto presidencial nº 6.320 de 20 de dezembro de 2007**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Seção 1, p. 16. 2007d.

_____. **Decreto presidencial nº 7.232, de 19 de julho de 2010** - Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 3. 2010.

_____. **Decreto presidencial nº 7.233, de 19 de julho de 2010** - Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 4. 2010a.

_____. **Decreto presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010** - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5. 2010c.

_____. **Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011** - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mai. 2011. Seção 1, p. 1. 2011a.

_____. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016** - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Seção 1, p. 2. 2016.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1968. Seção 1, p. 11429.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Seção 1, p. 18882.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 177.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 1. 2004d

_____. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 2. 2004g

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2004. Seção 1, p. 6. 2004f.

_____. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2005. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008** - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 12.349, de 15 de dezembro de 2010** - Altera as Leis nos 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1o do art. 2o da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2010. Seção 1, p. 2. 2010b.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012** - Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004** -Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2004. Seção 1, p. 1. 2004c.

_____. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no Brasil 2003 - 2014.** Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros,** 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf> Acesso em: 22 out. 2019. 2011

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior 2003: microdados**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>>. Acesso em: 10 nov. 2019. 2003a

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior 2003: Resumo técnico**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2003b

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 1995.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 1997.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 1999.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2003. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2003c

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2008.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1997. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019. 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, 2004e.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 19, de 14 de setembro de 2011**. Regulamenta o art. 11 da Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005, alterada pela Lei nº 12.431 de 24 de junho de 2011; revoga as Portarias MEC nº 569, de 23 de fevereiro de 2006 e nº 1.151, de 31 de agosto de 2006. Brasília, 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 389, de 09 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mai. 2013. Seção 1, p. 12.

_____. Ministério da Educação. **Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu). **REUNI (Diretrizes Gerais)**, agosto de 2007. 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Sistema E-MEC**. Disponível em <<https://emec.mec.gov.br/>> . Consulta em: 22 Dez. 2020.

_____. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015. 2003

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. Editora 34, 1998.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p.545-561, set./dez. 2011.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. Paz e Terra, 1980.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica**. 1970.

CARVALHO, Márcia; WALTENBERG, Fábio Domingues. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015.

CASTELO, Rodrigo. O social-liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI. **Rio de Janeiro: PPGSS-UFRJ**, 2011.

CASTLES, Stephen. Estudar as transformações sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 2002, 40: 123-148.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA (CEFET/RJ). **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/>>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE (UGB). **Site institucional**. Disponível em: <<http://www2.ugb.edu.br/institucional/nossa-historia>>. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

CLARK, Andy; CHALMERS, David. The extended mind. **Analysis**, v. 58, n. 1, p. 7-19, 1998.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação**. 2002.

_____, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Texto para discussão–IPEA, n. 1950. Brasília, DF: Rio de Janeiro, 2014.

COUTINHO, Carlos. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Coleção Educação em Questão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. 2010.

DURHAM, Eunice. O sistema federal de ensino superior - problemas e alternativas. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Nº 23. São Paulo: ANPOCS. Outubro, 1993.

ENNE, Ana Lúcia. Lugar, meu amigo, é minha Baixada”: Memória, representações sociais e identidades. **Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/UFRJ (Tese de Doutorado)**, 2002.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE (FEBF). **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.febf.uerj.br/site/>>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FAETERJ). **Site institucional**. Disponível em: <<https://www.faeterj-rio.edu.br/>>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.

FACULDADE FERNANDA BICCHIERI (FABEL). **Site institucional**. Disponível em: <<https://fabel.edu.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder – Formação do Patronato político brasileiro**. 3 ed. P. Alegre: Globo, 2001.

FEIJÓ, Ricardo Luis Chaves. Hayek x Marx: uma comparação extemporânea. **MISES: Interdisciplinary Journal of Philosophy, Law and Economics**, v. 5, n. 1, p. 43-82, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa Ômega, 1975.

FEUDUC. **Sobre FEUDUC – Fundação Educacional de Duque de Caxias**. Duque de Caxias, fevereiro 2013. Facebook: FEUDUC. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/FEUDUC/about/>>. Acesso em: 11 de mar. de 2020.

FONAPRACE, I Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES, Brasília, 1997.

FONSECA, Paulo Roberto Campelo Fonseca e. **A Nova Educação Profissional para o Trabalho no Brasil no Século XXI**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose D. **Capitalismo e liberdade**. Editora Artenova, 1977.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 1974.

GAMBOA, Silvio Sanches. Epistemologia da pesquisa em educação. **Campinas: Práxis**, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIOLO, Jaime. “A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão”. In: **Educação Superior em debate: universidade e mundo do trabalho (Volume 3)**. Brasília/INEP, 2006.

GOLDEMBERG, José. Ciência, Desenvolvimento e Universidade. / Organizador: MARCOVITCH, Jacques; Colaboradores: José Goldemberg... [et al]. **Repensar a**

universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos.** Lisboa: Seara Nova, 1976. Vol. I.

_____. 1984. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Brasiliense.

_____. **Os intelectuais a organização da cultura.** 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988a.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988b.

_____. **Cadernos do Cárcere (Volume 2).** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere (Volume 3).** Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HABERMAS, Jurgen. **Conhecimento e Interesse,** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAYEK, Friedrich. Os princípios de uma ordem liberal. In: **A. Grespigni e J. Cronin, ideologias políticas.** Brasília, Edunb, 1998.

_____. “Scientism and the Study of Society”, **Economica**, Vol. 9, No. 35, 1942, pp. 267-291. Disponível em <<https://www.jstor.org/stable/2549540?seq=1>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito - Parte I.** Vozes, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (IBEC). **Site institucional.** Disponível em: <<http://www.ibecrj.com.br/sobre-o-ibec/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017-2018.** IBGE, 2019. ISBN 978-85-240-4495-3

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IFRJ). **Site institucional.** Disponível em <<https://portal.ifrj.edu.br/>>. Acesso em: 26 de abr. de 2020

IPEA. Perfil – **O criador da Escola Nova**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3246&catid=30&Itemid=41>. Acesso em: 14 de fev de 2019.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, 1999, 1.3: 19-30.

LIRA, Ronald Apolinário de. O Criador na Criatura: A identidade do fundador da ABEU dentro da história de sua instituição e suas contribuições na Baixada Fluminense. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL. TESTEMUNHOS: HISTÓRIA E POLÍTICA, X., 2010, Recife-PE. **Anais** [...]

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Escola pública é o caminho para a integração social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, 1964.

LUGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Dicionário gramsciano. **São Paulo: Boitempo**, 2017.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan-abr/2015.

MARINHO, Nailda et al. CELEIRO DE CULTURA E MEMÓRIA: UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS. **Educação em Foco**, p. 112-144, 2017.

MARINI, Ruy Mauro; SADER, Emir. **Dialéctica de la dependencia**. México: Era, 1974.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl Heinrich. **O Capital: para a crítica da economia política**, Livro I, coleção Os Economistas, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Tesis sobre Feuerbach**. El Cid Editor, 2004.

MATTAR, Fauze Najib. Análise crítica dos estudos de estratificação socioeconômica de ABA-Abipeme. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 57-74, 1995.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. Escola, Desigualdades e Democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. **Revista ESC - Educação, Sociedade e Culturas**. N. 19. 103-129. Ano: 2003.

MENDONÇA, Sônia Regina. Historiografia brasileira em questão: considerações sobre economia e política. **História Revista**, v. 11, n. 2, p. 2, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do Capital Humano. Glossário**. História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTED-BR), 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm#>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MIRANDA, Maria Geralda de; VILLARDI, Raquel Marques. Projeto Horizontes-relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MONTEIRO, PAULA. Alunos faturam com empresa aberta no primeiro ano da faculdade de empreendedorismo. **G1**, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/pme/pequenas-empresas-grandesnegocios/noticia/2021/10/17/alunos-faturam-com-empresa-aberta-no-primeiro-ano-da-faculdade-de-empendedorismo.ghtml>>. Acesso em: 01 de nov. de 2021.

MORAES, Gustavo Henrique. Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção [recurso eletrônico] / Gustavo Henrique Moraes ... [et al.]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

NERI, Marcelo Cortês. (Coord). **A nova classe média: o lado brilhante dos pobres**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/21942>>. Acesso em: 15 out. 2020.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OECD (2018). **Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris**. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487>. Acesso em: 02 nov. 2019.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 43-58, 2006.

_____. Desvendando a política de educação superior do governo Lula. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília, DF, N. 38, p. 19-29, jun. 2006a

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica*. Vol. 1. n.1 EDUR: Seropédica, RJ, p. 89-110, 2010.

_____. A política de educação profissional do governo Lula. **Anais eletrônicos da 34ª Reunião Anual da ANPED, Natal, RN, 2011**. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/A_Politica_Ed_Profissional_Gov_Lula1.doc>. Acesso em 25 nov. 2019.

_____. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em questão**, v. 42, n. 28, 2012.

OTRANTO, Celia Regina; PAIVA; Liz Denise. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras**, 2016, 6.16: 7-20.

OXFAM Brasil. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>> Acesso em: 13 jan. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica**. Conceção e diretrizes. 2010

PANORAMIO - Google Maps. Disponível em: <www.panoramio.com/photo/74366169>. Acesso em: 15 jul. 2016.

PIAGET, Jean, **Psicología y Epistemología**, Barcelona: Ariel, 1973.

PLANETA, Cleopatra da Silva; MARQUES, Antonio Carlos; BUENO, Guilherme Wolff; LUQUE, Carlos Antonio; HASHIMOTO, Fernando; GONTIJO, José Antonio Rocha. “Impacto Social das Universidades”. In: **Repensar a Universidade: Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais**. (Org). São Paulo, Com-Arte/Fapesp, 2018, pp. 195-218.

PRADO Jr., Caio. **A Revolução Brasileira**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Ranking Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM)**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2000.aspx>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

REICHMANN, Tinka; VASCONCELOS, Beatriz Avila. “Seu Dotô”/Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução. **Pandaemonium Germanicum. Revista de Estudos Germanísticos**, n. 13, p. 146-170, 2009.

RIGHETTI, Sabine; GAMBA, Estêvão. “Categorização do Ensino Superior no Brasil: Diversidade e Complementaridade”. In: **Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade. (Org)**. São Paulo, Com-Arte/Fapesp, 2018, pp. 139-157.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, v. 3, p. 1-59, 2013.

_____. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, v. 4, p. 5-32, 2013a.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 2595, de 17 de Julho de 1996**. Autoriza o Poder Executivo a contrair empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento -BID-, na forma que menciona. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/7c0e2210f9a8901e032564fa00568a19?OpenDocument&ExpandSection=-2>>. Acesso em: 25 Jan. 2021.

ROSA, Thiago Mendes; GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FERNANDES, Adriana S. **Estratificação socioeconômica: uma proposta a partir do consumo**. In: FÓRUM BNB, 20., Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/160445/226386/ss4_mesa4_artigos2014 ESTRATIFICACAO_SOCIOECONOMICA_UMA_PROPOSTA_PARTIR_CONSUMO.pdf/fbbd77abe78c-4885-973f-a841a26ab49e>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. **São Paulo: Autores Associados**, 32 Ed. 1999.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHULTZ, Theodore William. **Investment in Human Capital**. American Economic Review 51 (1) March, pp.1-17. 1961

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Brasília: UnB, 1982.

SCHWARTZMAN, Simon. Demanda e políticas públicas para o Ensino Superior nos BRICS. **Caderno CRH**, v.28, n.74, p.267-289, 2015.

SOCIEDADE EDUCACIONAL FLUMINENSE (SEFLU). **Sobre**. Nilópolis, 2020. Facebook: Sociedade Educacional Fluminense - Seflu. Disponível em: <<https://www.facebook.com/SociedadeEducacionalFluminenseSeflu/>>. Acesso em: 24 de Jan. de 2020.

SENRA, Alvaro de Oliveira; ANDRADE, Flávio Anício. Uma narrativa alternativa sobre a Baixada Fluminense: a experiência do Jornal da Baixada (1979-1980). **Antíteses**, v. 10, n. 19, p. 262-284, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A Pesquisa em Educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do Educador. **Contra Pontos**. Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001, p-11-22.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil—1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, 2006, 27.96: 1021-1056.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

_____. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil: 2002-2012. **Brasília: Edital**, v. 51, 2014.

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015

SILVA, Hélio Raymundo Santos. O Técnico, o Político e o Morador. Bastidores e Cena Pública do Programa Nova Baixada. **Periferia**, v. 2, n. 1, 2010a.

SILVA, Lúcia Helena Pereira da. De Recôncavo da Guanabara à Baixada Fluminense: Leitura de um território pela História. In. **RECONCAVO: Revista de História da UNIABEU**. Vol.3, Num.05. Nilópolis, Jul-Dez/2013.

SILVA, Percival Tavares da. Educação em Movimento: espaço, tempo e atores para o século XXI. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 49-67, mai-ago. 2007.

_____. Bolsas de estudo no ensino fundamental privado, entre a universalidade de direito à educação e o clientelismo na educação: o caso de Nova Iguaçu/RJ. 2010b. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense**. 292 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2007.

SOARES, Maria Teresinha de Segadas. Nova Iguaçu: absorção de uma célula urbana pelo Grande Rio de Janeiro. In: **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, vol. 2, n. 24, 1962.

SOUZA, Renan Arjona de. **O Significado Social dos cursos de Licenciatura do Campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense**. 2016. 157 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

STIGLITZ, Joseph E. Rethinking development economics. **The World Bank Research Observer**, 2011, 26.2: 230-236.

TAVARES, Maria da Conceição; MELIN, Luiz Eduardo. Pós-escrito 1997: a reafirmação da hegemonia norte-americana. In: DE MELO, Hildete Pereira (Org). **Maria da Conceição Tavares. Vida, ideias, teorias e políticas**. Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

TAVARES, Maria da Conceição. Império, Território e Dinheiro. In: DE MELO, Hildete Pereira (Org). **Maria da Conceição Tavares. Vida, ideias, teorias e políticas**. Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019a.

_____. Problemas de acumulação oligopólica em economias semi-industrializadas. In: DE MELO, Hildete Pereira (Org). **Maria da Conceição Tavares. Vida, ideias, teorias e políticas**. Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019b.

TILAK, Jandhyala B.G. **Education and Its Relation to Economic Growth, Poverty, and Income Distribution: Past Evidence and Further Analysis**. World Bank Discussion Paper 46. Publications Sales Unit, Department F, World Bank, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433., 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO/CAMPUS DUQUE DE CAXIAS (UFRJ). **Site institucional**. Disponível em: <<https://caxias.ufrj.br/index.php>>. Acesso em: 26 de abr. de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). **Projeto Político Pedagógico do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ (PPP-IM)**. 2006. Deliberação CONSU nº 04 de 30 de março de 2006. Disponível em <<http://institucional.ufrj.br/soc/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA). **Site institucional**. Disponível em: <<https://portal.estacio.br/quem-somos/historia/>>. Acesso em: 24 de mar. de 2020.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educación Superior (CMES)**, Paris, 1998.

UNESCO. **Unpacking Sustainable Development Goal 4 Education 2030**. Paris: UNESCO, 2016.

UNIABEU. **Reitor da Uniabeu é empossado no Conselho Internacional das Artes e Letras**. Nova Iguaçu, 18 novembro 2015. Facebook: UniabeuRJ. Disponível em: <<https://www.facebook.com/UniabeuRJ/posts/857659131018620/>>. Acesso em: 03 de jul. de 2020.

UNIABEU. **Site institucional**. Disponível em: <<https://www.uniabeu.edu.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

UNIÃO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS (UNIESP). **Site institucional**. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/duquedecaxias/quem_somos.php>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

UNIVERSIDADE IGUAÇU (UNIG). **Site institucional**. Disponível em: <<https://unig.br/instituicao/>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO (UNIGRANRIO). **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.unigranrio.com.br/vestibular/conheca-a-unigranrio.php>>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ): 2020. 374 Fls. Tese [Doutorado em educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

ANEXO A – INGRESSANTES POR ÁREA E RENDA FAMILIAR – COM ANOTAÇÕES

INGRESSANTES POR ÁREA E RENDA FAMILIAR 2009/2010								
ÁREAS	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	De 2 a 5 salários mínimos	De 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos	Nenhuma renda	ANOTAÇÕES CORRESPONDENTES AOS NÚMEROS	
Educação	4	21	0	0	7	0	11 Pedagogia (9 em IES particulares e 10 em cursos noturnos)	3 Química (IFRJ)
Humanidades e Artes	0	0	0	0	2	0		
Ciências Sociais, Negócios e Direito	6	27	0	0	16	0	11 Direito. 12 Administração	10 Direito
Ciências, Matemática e Computação	0	3	0	0	11	0	Dos 12, não há predominância de cursos, mas somente 1 público e 9 noturnos.	7 Biotecnologia (UFRJ) - Integral.
Engenharia, Produção e Construção	2	9	0	0	13	0		7 Engenharia de Controle e automação (CEFET). Noturno.
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	3	0		
Saúde e Bem Estar Social	2	11	0	0	12	0	5 Cursos de Farmácia e 3 de Enfermagem. 1 Medicina.	8 Medicina (integral)
Serviços	0	1	0	0	1	0		
INGRESSANTES POR ÁREA E RENDA FAMILIAR 2013/2014								
ÁREAS	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	De 2 a 5 salários mínimos	De 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos	Nenhuma renda	ANOTAÇÕES CORRESPONDENTES AOS NÚMEROS	
Educação	4	14	0	0	8	0	5 Pedagogia. Dos 14, 13 em IES particulares e 11 noturnos.	3 Química (IFRJ)
Humanidades e Artes	0	1	0	0	0	0		
Ciências Sociais, Negócios e Direito	25	64	0	0	16	4	Dos 25 privados. 12 Direito (9 noturnos). 7 Administração (todos noturnos). 4 Gestão de Recursos Humanos - 5 tecnológicos	18 Direito (todos privados, noturnos e 4 matutinos). 17 Administração (todos privados e noturnos). 14 Gestão de Recursos Humanos (13 noturno) - 20 tecnológicos no total.
Ciências, Matemática e Computação	3	4	0	0	13	0	Dos 7 são Sistemas de Informação. Dos 18 (duas áreas), 17 privados e 17 noturnos.	8 Biomedicina/Nanotecnologia/Biotecnologia
Engenharia, Produção e Construção	3	8	0	0	24	0	Engenharias Civil e de Produção. Só 1 federal, resto privado.	Dos 24, 13 federais, 9 noturnos, 1 tecnológico. Domínio das engenharias civil, produção e mecânica.
Agricultura e Veterinária	0	1	0	0	2	0		
Saúde e Bem Estar Social	9	16	0	0	44	0	10 Enfermagem	38 Medicina
Serviços	2	1	0	0	0	0		
INGRESSANTES POR ÁREA E RENDA FAMILIAR 2016/2017								
ÁREAS	Até 1 salário mínimo	De 1 a 2 salários mínimos	De 2 a 5 salários mínimos	De 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 salários mínimos	Nenhuma renda	ANOTAÇÕES CORRESPONDENTES AOS NÚMEROS	
Educação	2	12	0	0	2	0	3 Pedagogia. Dos 12, 6 privadas e 10 noturnos.	
Humanidades e Artes	0	1	0	0	0	0		
Ciências Sociais, Negócios e Direito	16	48	0	0	21	3	15 Privados. 5 Direito (4 noturnos). 4 Administração (3 noturnos). 1 Gestão RH - 6 tecnológicos no total.	44 Privados. 19 Direito (16 noturnos). 9 Administração (6 noturnos). 6 Gestão RH - 12 tecnológicos no total.
Ciências, Matemática e Computação	1	2	0	0	6	0	3 Nanotecnologia e 2 Biofísica. 1 Ciência da Computação.	
Engenharia, Produção e Construção	3	2	0	0	10	0	noturnos.	Nenhum noturno. 3 federais. Engenharias Civil, Produção e Mecânica.
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	5	0		
Saúde e Bem Estar Social	7	16	0	0	68	0	3 Enfermagem. 2 Fisioterapia. 1 Odontologia e 1 Serviço Social. 5 Noturnos.	1 medicina. 7 Enfermagem. Dos 16, 10 noturno.
Serviços	0	0	0	0	2	0		57 medicina (UNIG e UNIGRANRIO)

ANEXO B – ACESSO A INTERNET

INGRESSANTES POR ÁREA E ACESSO A INTERNET 2009/2010				
ÁREAS	1	2	3 ou mais	Não tem
Educação	7	0	0	25
Humanidades e Artes	2	0	0	0
Ciencias Sociais, Negocios e Direito	9	6	1	33
Ciencias, Matematica e Computacao	8	2	1	3
Engenharia, Producao e Construcao	10	2	1	11
Agricultura e Veterinária	1	2	0	0
Saude e Bem Estar Social	10	2	0	13
Serviços	0	0	1	1
INGRESSANTES POR ÁREA E ACESSO A INTERNET 2013/2014				
ÁREAS	1	2	3 ou mais	Não tem
Educação	5	0	3	18
Humanidades e Artes	0	0	0	1
Ciencias Sociais, Negocios e Direito	10	2	4	93
Ciencias, Matematica e Computacao	9	2	2	7
Engenharia, Producao e Construcao	13	5	6	11
Agricultura e Veterinária	2	0	0	1
Saude e Bem Estar Social	21	9	14	25
Serviços	0	0	0	3
INGRESSANTES POR ÁREA E ACESSO A INTERNET 2016/2017				
ÁREAS	Sim	Não		
Educação	2	14		
Humanidades e Artes	0	1		
Ciencias Sociais, Negocios e Direito	21	67		
Ciencias, Matematica e Computacao	6	3		
Engenharia, Producao e Construcao	10	5		
Agricultura e Veterinária	5	0		
Saude e Bem Estar Social	68	23		
Serviços	2	0		

ANEXO C – ESCOLARIDADE DO PAI

INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ESCOLARIDADE DO PAI 2009/2010																			
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não estudou		Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental		Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo)		Ensino Médio (2º grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior incompleto		Ensino Superior completo		Pós-graduação		Não sei		
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	
Educação	0	2	3	8	0	0	6	1	0	1	4	1	0	2	1	2	1	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	1	3	12	0	0	6	0	4	2	5	0	1	0	10	1	3	0	1
Ciências, Matemática e Computação	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	4	0	4	1	1	0	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	1	0	5	0	0	4	0	1	0	0	0	1	7	0	5	0	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	2	0	7	0	0	0	0	1	0	3	0	0	5	0	7	0	0	0
Serviços	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ESCOLARIDADE DO PAI 2013/2014																			
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não estudou		Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental		Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo)		Ensino Médio (2º grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior incompleto		Ensino Superior completo		Pós-graduação		Não sei		
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	
Educação	0	2	1	3	0	0	6	0	4	1	1	0	0	3	0	3	2	0	0
Humanidades e Artes	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1	9	1	39	0	0	28	0	6	0	9	1	1	3	5	3	2	1	0
Ciências, Matemática e Computação	0	0	0	3	0	0	2	0	1	0	1	0	0	6	1	5	1	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	0	1	3	0	0	4	0	2	0	1	1	2	10	6	2	3	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	1	0	10	0	0	8	0	3	0	3	0	4	0	19	0	20	0	1
Serviços	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0

INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ESCOLARIDADE DO PAI 2016/2017																		
ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Nunca estudou		Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino		Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a		Completou a 8ª série/9º ano do Ensino		Completou o Ensino Médio, mas não		Completou a Faculdade, mas não		Completou a Pós-graduação.		Não sei			
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA		
Educação	0	0	1	1	0	0	3	1	1	4	3	0	0	2	0	0	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	7	2	19	1	0	9	0	13	2	14	4	4	3	7	1	2	0
Ciências, Matemática e Computação	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	2	0	4	0	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	2	2	1	5	2	0	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	1	0	10	0	0	3	0	5	0	4	0	25	0	41	0	2	0
Serviços	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0

ANEXO D – ESCOLARIDADE DA MÃE

ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não estudou		Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental		Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo)		Ensino Médio (2º grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior incompleto		Ensino Superior completo		Pós-graduação		Não sei	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	0	1	2	7	1	6	0	1	2	5	1	0	2	1	2	1	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	2	3	12	0	8	0	0	2	6	0	3	0	5	1	7	0	0
Ciências, Matemática e Computação	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	1	4	0	5	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	1	0	6	0	2	0	1	0	1	0	0	1	8	4	0	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	1	0	7	0	1	0	1	0	3	0	2	0	5	0	5	0	0
Serviços	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ESCOLARIDADE DA MÃE 2013/2014

ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Não estudou		Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental		Da 5ª a 8ª do ensino fundamental (antigo)		Ensino Médio (2º grau) incompleto		Ensino Médio (2º grau) completo		Ensino Superior incompleto		Ensino Superior completo		Pós-graduação		Não sei	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	1	1	1	4	0	6	0	1	0	4	3	0	2	0	1	2	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1	9	1	32	0	22	0	13	0	15	1	0	3	6	4	2	0	0
Ciências, Matemática e Computação	0	1	0	2	0	1	0	1	0	2	0	1	8	1	3	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	1	0	0	2	0	3	0	1	0	4	0	0	10	9	2	2	1	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	2	0	10	0	5	0	3	0	5	0	3	0	25	0	15	0	1
Serviços	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ESCOLARIDADE DA MÃE 2016/2017

ÁREA / RENDA E CAT. ADMINIST.	Nunca estudou		Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino		Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a		Completou a 8ª série/9º ano do Ensino		Completou o Ensino Médio, mas não		Completou a Faculdade, mas não		Completou a Pós-graduação.		Não sei	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	0	1	1	0	2	3	1	2	2	2	1	0	1	0	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	3	1	13	1	11	0	20	3	15	2	4	5	9	1	0
Ciências, Matemática e Computação	0	0	0	1	0	0	0	0	2	2	2	0	4	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	0	0	2	0	1	0	0	2	0	4	2	3	1	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	2	0	5	0	4	0	7	0	5	0	34	0	34	0	0
Serviços	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0

ANEXO E – TIPO DE ESCOLA

INGRESSANTES POR ÁREA E TIPO DE ESCOLA 2009/2010								
ÁREAS	Somente em escola pública	Maior parte em escola pública	Somente em escola particular	Maior parte em escola particular	Somente em escola indígena	Maior parte em escola não-indígena	Somente em escola situada em comunidade e quilombola	Maior parte em escola situada em comunidade e não quilombola
Educação	24	1	7	0	0	0	0	0
Humanidades e Artes	0	0	2	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	33	0	14	2	0	0	0	0
Ciências, Matemática e Computação	3	0	11	0	0	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	9	2	13	0	0	0	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	3	0	0	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	13	0	12	0	0	0	0	0
Serviços	1	0	1	0	0	0	0	0
INGRESSANTES POR ÁREA E TIPO DE ESCOLA 2013/2014								
ÁREAS	Somente em escola pública	Maior parte em escola pública	Somente em escola particular	Maior parte em escola particular	Somente em escola indígena	Maior parte em escola não-indígena	Somente em escola situada em comunidade e quilombola	Maior parte em escola situada em comunidade e não quilombola
Educação	18	0	8	0	0	0	0	0
Humanidades e Artes	1	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	88	5	14	2	0	0	0	0
Ciências, Matemática e Computação	7	0	13	0	0	0	0	0
Engenharia, Produção e Construção	9	2	23	1	0	0	0	0
Agricultura e Veterinária	1	0	2	0	0	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	22	3	43	1	0	0	0	0
Serviços	3	0	0	0	0	0	0	0
INGRESSANTES POR ÁREA E TIPO DE ESCOLA 2016/2017								
ÁREAS	Pública	Parte Pública / Parte Privada (sem)	Parte Pública / Parte Privada (com)	Privada (sem bolsa)	Privada (com bolsa)			
Educação	14	0	0	2	0			
Humanidades e Artes	1	0	0	0	0			
Ciências Sociais, Negócios e Direito	62	1	5	19	1			
Ciências, Matemática e Computação	3	0	0	5	1			
Engenharia, Produção e Construção	5	0	0	6	4			
Agricultura e Veterinária	0	1	0	4	0			
Saúde e Bem Estar Social	22	1	1	65	2			
Serviços	0	0	0	2	0			

ANEXO F – NÚMERO DE PESSOAS DA FAMÍLIA

INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E nº PESSOAS FAMÍLIA 2009/2010												
ÁREA / PESSOAS E CAT. ADMINIST.	Duas pessoas		Três pessoas		Quatro pessoas		Cinco pessoas		Mais de cinco pessoas		Moro sozinho	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	0	0	1	0	2	4	2	13	2	5	1	2
Humanidades e Artes	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	1	0	5	1	9	3	16	1	11	1	1
Ciências, Matemática e Computação	2	0	4	0	4	1	0	1	1	1	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	0	3	0	9	1	0	6	0	1	0	4
Agricultura e Veterinária	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	1	0	3	0	8	0	6	0	4	0	3
Serviços	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E nº PESSOAS FAMÍLIA 2013/2014												
ÁREA / PESSOAS E CAT. ADMINIST.	Duas pessoas		Três pessoas		Quatro pessoas		Cinco pessoas		Mais de cinco pessoas		Moro sozinho	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	1	0	3	0	3	1	0	10	2	9	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	0	0	2	1	6	7	1	53	1	38	0	0
Ciências, Matemática e Computação	1	0	4	0	6	2	0	5	0	2	0	0
Engenharia, Produção e Construção	1	0	6	2	6	9	0	6	1	4	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	0	0	8	0	35	0	16	0	9	0	1
Serviços	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
INGRESSANTES POR ÁREA; CATEGORIA ADMINISTRATIVA E nº PESSOAS FAMÍLIA 2016/2017												
ÁREA / PESSOAS E CAT. ADMINIST.	Duas pessoas		Três pessoas		Quatro pessoas		Cinco pessoas		Mais de cinco pessoas		Moro sozinho	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
Educação	0	0	1	0	1	0	5	4	1	4	0	0
Humanidades e Artes	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1	2	2	2	5	9	5	42	0	20	0	0
Ciências, Matemática e Computação	0	0	2	0	4	0	0	1	0	2	0	0
Engenharia, Produção e Construção	0	0	2	1	5	2	1	2	1	1	0	0
Agricultura e Veterinária	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0
Saúde e Bem Estar Social	0	6	0	22	0	40	0	17	0	6	0	0
Serviços	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0