

## **DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR?\***

### **DEMOCRACY, HUMAN RIGHTS AND CITIZENSHIP IN HIGHER EDUCATION?**

**Hustana Maria Vargas**

#### **RESUMO**

Este trabalho propõe um diálogo entre o direito e a sociologia, oferecendo elementos empíricos para referenciar o debate sobre democracia, cidadania e direitos humanos. Com foco no problema das desigualdades educacionais, introduz a questão da diferenciação interna entre carreiras no ensino superior brasileiro, para indagar: 1) nosso sistema de ensino superior se alinha com os princípios da democracia, dos direitos humanos e da cidadania? 2) o atual encaminhamento das políticas públicas estaria em acordo jurídico e sociológico com a efetivação dos direitos humanos e da democracia, objeto de atenção constitucional? A partir do conceito de democratização do ensino, conclui pela sua precariedade no ensino superior, embora reconheça que políticas públicas em curso possam contribuir para a superação de dificuldades objetivas neste processo.

**PALAVRAS-CHAVES:** DIREITOS HUMANOS, DEMOCRATIZAÇÃO, ENSINO SUPERIOR

#### **ABSTRACT**

This paper proposes a dialogue between the law and sociology, providing empirical evidence to reference the debate on democracy, citizenship and human rights. With focus on the problem of unequal education, introduces the issue of internal differentiation between careers in higher education in Brazil, to inquire: 1) our higher education system is aligned with the principles of democracy, human rights and citizenship? 2) the current routing of public policies would be in accordance with the legal and sociological realization of human rights and democracy, constitutional object of attention? From the concept of democratization of education, concluded by their precarious in higher education, while recognizing that current public policies can contribute to overcoming difficulties objective in this process.

**KEYWORDS:** HUMAN RIGHT, DEMOCRATIZATION, HIGHER EDUCATION

---

\* Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008.

## INTRODUÇÃO

É por demais conhecida a impossibilidade de uma experiência democrática sem a observância de direitos humanos. Igualmente, é suficientemente conhecida a limitação de direitos humanos meramente formalizados num rol de direitos, mas não materializados num conjunto de disposições sociais que lhes sirva de sustentação. Os limites atribuídos às “deformações formalistas do Direito em geral de tradição liberal-individualista e da inautenticidade da chamada doutrina burguesa dos direitos humanos, abstratos e universais” são bem estabelecidos desde o marxismo (Wolkmer, 2004, p.27). Obviamente a consequência imediata de tais fragilidades é a limitação da cidadania como expressão democrática.

O preâmbulo de nossa Constituição, enunciando o conteúdo ideológico que orientou os trabalhos da Assembléia Constituinte, afirma que os representantes do povo brasileiro reuniram-se em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos **direitos sociais** e individuais, dentre outros. O art. 6º, por sua vez, ao especificar os direitos sociais, consagra como o primeiro deles a **educação**.

Por que estariam os direitos sociais e dentre eles a educação representando papel tão protagônico na sustentação de uma existência cidadã, democrática e coerente com os direitos humanos? Citando Renato Janine Ribeiro, “talvez o melhor seja usar não o verbo **ser**, mas **fazer** para a democracia; talvez mais importante do que algo **ser** democrático seja algo **produzir, gerar** democracia” (apud Carvalho, 2004). Corolário dessa perspectiva é a compreensão da situação democrática como aquela que procura garantir acesso aos bens gerados pela vida social (Oliveira, 1991). E não há dúvida de que uma das condições de acesso a estes bens é a capacidade econômica, correlata, na sociedade moderna, do nível educacional do cidadão (Pastore e Silva, 2001).

Como estariam conjugados educação, direitos, democracia e cidadania em nosso país? É o que passamos a tratar, para a seguir especificar esta problemática no ensino superior.

### 1- ARTICULAÇÕES ENTRE DEMOCRACIA, CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

No caso brasileiro estes vínculos restam bem estabelecidos. Senão, vejamos: *nosso país tem sido adjetivado não como um país pobre, mas como um país injusto, haja vista nossos indicadores de distribuição de renda*[1]. *Especialistas em economia da educação* (Psacharopoulos e Patrinos, 2004) *mostram que esta explica entre 30 e 50% da desigualdade salarial no país. Afeta a má distribuição de renda por dois motivos: pela elevada desigualdade educacional da força de trabalho e pela alta taxa de retorno à educação no país, medida pelo aumento de salário resultante de um ano adicional de estudo*. Superpondo as vantagens, a taxa de ocupação cresce de 52% para 87% entre analfabetos e indivíduos que concluíram o ensino superior. Relações positivas entre anos de estudo e longevidade também são hoje estabelecidas, isolado o efeito renda (Néri, 2007).

*A baixa mobilidade educacional é um outro problema, na medida em que a chance de um filho de pai analfabeto também ser analfabeto é de 34%, enquanto essa probabilidade cai para 0,7% se o pai tiver completado ensino superior. Do outro lado, uma pessoa cujo pai seja analfabeto tem apenas 1,0% de chance de completar o ensino superior, contra uma probabilidade de 60% caso o pai tenha ensino superior completo.*

Destaquemos, finalmente: as instituições educacionais se expandiram no Brasil atual com grande rapidez e de forma independente de uma expansão nos vários setores da economia. Nesse caso, a mobilidade social se dá principalmente de forma **circular** ou “**por trocas**”, onde para uma pessoa subir outra tem de desocupar a posição[2]. Característica dessa dinâmica é que o mercado de trabalho torna-se mais competitivo: “o peso da qualificação, competência e educação é maior hoje do que no passado” (Pastore e Silva, 2004, p.2).

Por tudo isso, não há porque duvidar que a titulação superior em nosso país proporcione retornos econômicos e de prestígio social diferenciados. Como vimos, estará indelevelmente associada à experiência de direitos, já que o acesso ao ensino superior tanto expressa a realização de uma existência com direitos ampliados quanto a real possibilidade de alcançar esta titulação representa a ampliação da cidadania. Dito de outra forma, ainda: a “efetivação da democracia não passa tão-somente pela inserção do povo nos debates públicos. Ela só se dará, realmente, quando preceder esta inserção uma oportunidade de **conhecimento** para que as discussões não se dêem às escuras sem a exata percepção da realidade e do mundo” (Rocha Neto, 2007).

Na mesma direção temos a alentada pesquisa de Almeida (2007) intitulada “A cabeça do brasileiro”, em que produz um “teste quantitativo da antropologia de Roberto DaMatta”. Nela, associa uma propensão a concepções mais éticas e conformes a um padrão de vida mais próximo da normalidade institucional, a um grau maior de escolaridade. Mais especificamente, enuncia a necessidade de massificar o ensino superior em benefício dos ideais democráticos nacionais. Vejamos:

Estou afirmando, portanto, que o jeitinho brasileiro, com denominações específicas a cada país, existiria em qualquer nação em que a maior parte da população tenha pouco estudo. (...) Não estou negando as especificidades nacionais, apenas enfatizando que culturas nacionais podem ser menos importantes do que as de grupos sociais transnacionais, unidos pela escolarização formal. A herança ibérica nunca será abolida do DNA da cultura brasileira, mas é possível tornar os brasileiros mais seguidores da lei por meio da educação formal. Portugal será sempre nossa pátria-mãe, mas para tornar o Brasil mais liberal na economia é preciso massificar, e muito, o ensino superior. História e herança não mudam, mas o nível de escolaridade traz alterações de conseqüências bastante profundas para qualquer sociedade. Entre elas, a consolidação da democracia (Almeida, 2007, p. 276).

Dadas essas reais vinculações, eis, então, o motivo pelo qual nosso olhar se volta para as relações entre ensino superior e direitos, democracia e cidadania, contempladas em importantes documentos legais, dos quais destacamos a Constituição e o Plano Nacional da Educação (PNE).

## 2 – ENSINO SUPERIOR NA LEGISLAÇÃO CONSTITUCIONAL E EDUCACIONAL

A Constituição de 1988 aborda a matéria sobre educação em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e nos artigos 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e 60 e 61 do Ato das Disposições Transitórias. Em sintonia com o momento de abertura política, o espírito do texto é o de uma "Constituição Cidadã", propondo, no art. 206, I, a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, pela "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Vieira, 2006). Além disso, o artigo 208 no inciso V, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Associam-se a estas remissões os artigos iniciais da CRFB, especialmente o 1º e o 3º, que tratam dos fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil. Destacam-se, dentre os fundamentos, a soberania e a cidadania, e dentre os objetivos: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

A Constituinte acolheu, outrossim, a proposta de explicitar, na Constituição brasileira, dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação de forma bem mais ampla que nas Cartas anteriores. O art. 214 da nova Constituição expressa a elevação, ao nível constitucional, do desejo da sociedade brasileira de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual. Este Plano entrou em vigor em 2001, com duração de 10 anos. Podemos dizer que o PNE representa uma síntese entre os documentos da área educacional do governo e a legislação constitucional. Quanto ao ensino superior, diagnostica que, para enfrentar “sérios problemas” deve-se renovar e desenvolver o sistema. Em suas diretrizes, explicita uma preocupação com a emergência de uma sociedade do conhecimento a demarcar o limite do desenvolvimento e da independência política, bem como uma preocupação com a **desigualdade**:

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 (...). As instituições de ensino superior têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades (MEC, 2001).

Dentre suas metas, destacamos: a) prover, até 2011, a oferta deste nível educacional para pelo menos 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos e b) criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação em sua formação escolar anterior, permitindo-

lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

Outro documento importante que deve ser mencionado é o Projeto de Lei 7200/06, sobre a Reforma Universitária. O Título I, que trata das normas gerais da educação superior, especifica que a “função social do ensino superior” será atendida pela instituição mediante a garantia de 14 requisitos, sendo o primeiro deles a **democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico**[3]. E o Título II, sobre a educação superior no sistema federal de ensino, abre uma seção específica sobre as **Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil**. A opção governamental pelo princípio da democratização do ensino superior pode ser compreendida no marco da evidência de que o governo, de fato, não conseguirá atingir sua meta de expansão do ensino superior a não ser que inclua novas frações sociais no sistema, vale dizer, frações menos elitizadas.

Em todos esses textos observa-se a vinculação entre educação e desigualdade, educação e democracia e educação e direitos. Há que considerar que essas junções não ocorrem aleatoriamente. Deve-se atentar, pois, para o exame das relações entre educação superior e sociedade no Brasil, como chave compreensiva de tais nexos. Que características nacionais podem ser destacadas no sentido de demarcar esse campo em termos de uma verificação da materialidade ou não de direitos humanos, democracia e cidadania no ensino superior? Para proceder a esse estudo, sintetizaremos estes conceitos no de **democratização do ensino superior**. Em sua acepção sociológica, o conceito indica um recrutamento de alunos e escolha de carreiras mais independente de sua origem social e com qualidade acadêmica (Silva, 2003). Desta forma, tomaremos um *quantum* de democratização no ensino superior como medida indireta[4] de um processo mais geral de ampliação de direitos. Para os fins deste trabalho, priorizaremos a discussão da origem social do aluno em relação à sua carreira, não nos detendo nos aspectos acadêmicos.

Nesse sentido é necessário caracterizarmos, previamente, o ensino superior brasileiro no tocante a sua história e sociologia, com vistas a orientar a investigação sobre democratização. Mediante os traços sócio-históricos levantados, o que significaria democratização, nesse caso?

### **3 – DESIGUALDADES EDUCACIONAIS COMO ÓBICES À DEMOCRATIZAÇÃO**

Eis que os anos 90 trouxeram, junto com a primeira avaliação do ensino superior – o Provão -, um vasto repertório de informações sobre o perfil socioeconômico do graduando no Brasil. Os dados do questionário socioeconômico de 2003 revelaram o seguinte sobre cor e curso: não apenas os brancos estão mais presentes na universidade que sua representação na sociedade em geral (são 52% dos brasileiros, mas na educação superior somam 72,9%), como ocupam boa parte dos cursos com maior interesse de mercado. Neste ano, os dez cursos de graduação com maiores percentuais de estudantes brancos foram: Arquitetura (84,5%), Odontologia, (81,1%), Medicina Veterinária (80,9%), Engenharia Mecânica (80,6%), Farmácia (79,9%), Direito (79,4%), Jornalismo (78,4%), Administração (78,4%), Psicologia (78,1%) e Medicina (77,7%). De outro

lado, a presença de negros nestes mesmos cursos foi: Arquitetura (1%), Odontologia (0,8%), Medicina Veterinária (1,1%), Engenharia Mecânica (2,3%), Farmácia (1,2%), Medicina (1%), Jornalismo (3,2%), Psicologia (2,2%), Direito (2,4%) e Administração (2,2%). A representação percentual de negros na sociedade, segundo o IBGE, é de 5,9% (MEC/INEP, 2003).

Para além dos resultados do Provão, que se atém aos dados dos formandos no ensino superior, desde o vestibular percebe-se um grau de seletividade prévio, observado pela grande concentração de candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais são selecionados os que obtêm rendimento excelente nas provas. Em oposição, observa-se a preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais obtém-se a vaga com desempenho mediano. Um destes estudos (Braga, Peixoto e Bogutchi, 2000) versa sobre uma série de 10 anos de vestibular da UFMG, tendo verificado a seguinte tendência: mesmo tendo obtido no vestibular nota suficiente para ingressar num curso concorrido, se a condição socioeconômica do candidato era desfavorecida, estava inscrito em curso pouco disputado. Quando a condição socioeconômica era favorável, o candidato não se eximia de disputar cursos concorridos, mesmo com resultados fracos. Conclui que “são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras”.

Pesquisas mais recentes (USP, 2004) vão além: a pré-seleção não funcionaria apenas no tocante a cursos, mas também no quesito instituição. É o que ocorre nas universidades estaduais paulistas, onde se verifica uma auto-exclusão de estudantes carentes. A maioria dos alunos que concluem o ensino médio na rede pública de São Paulo nem se inscreve no vestibular da Fuvest.

*É nesse sentido que Schwartzman (1998, p. 15) alerta:*

*Escolher uma carreira, no Brasil de hoje, tem pouco a ver com “vocações” e simples preferências pessoais, e muitíssimo com as condições pessoais e sociais que condicionam esta escolha. Nenhuma política governamental sobre o ensino superior brasileiro pode ser conduzida sem tomar em conta as implicações deste fato[5].*

Destacamos destes dados:

a) a evidência do ensino superior como fronteira social em nosso país. Sobre esse ponto citamos Anísio Teixeira (1957, p.1-2), em discurso proferido na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31/7/1935:

Toda sociedade tem seus processos instintivos de defesa e de conservação. O Brasil, como país agrário e pobre, havia desenvolvido um sistema de educação muito engenhoso para a sobrevivência de suas classes altas. Com a decadência do latifúndio, a fronteira que se abria às famílias empobrecidas era a da educação para as funções do Estado, a política e as profissões liberais. Um sistema público, universal e gratuito de educação não conviria, pois abriria as portas a uma possível deslocação das camadas sociais. Uma escola pública primária gratuita, mas pouco acessível, com espírito marcadamente de classe média, poderia servir às classes populares, sem com isso excitá-las demasiado à conquista de outros graus de educação. Como válvula de segurança, escolas normais e técnico-profissionais se abririam à continuação dos estudos pelos mais capazes. No nível médio, pois, criar-se-iam dois tipos de escola: o

secundário ou propedêutico aos estudos superiores, a ser ministrado em escolas particulares pagas e destinado às classes de recursos suficientes para custear, nesse nível, a educação dos filhos e a escola normal e a técnico-profissional, em número reduzido, públicas e gratuitas, para o povo. **Criados tais óbices para o acesso ao ensino superior, poderia o mesmo ser público e gratuito. E foi o que se fez, ficando deste modo assegurada às classes dominantes mas em parte já empobrecidas do país a oportunidade de dar a seus filhos a educação necessária às carreiras burocráticas e liberais, com que as boas famílias brasileiras contavam superar as dificuldades da desagregação da classe agrária. Com esse sistema, assegurou-se a estabilidade social e começamos a marcha para a sociedade de “funcionários e doutores” que sucedeu ao nosso patriarcado rural** (grifo nosso).

b) uma severa hierarquia entre carreiras. Em trabalho sobre profissões e monopólios profissionais no Brasil, Marli Diniz examina a constituição de profissões e monopólios nas carreiras de Medicina, Engenharia, Direito e Economia, reforçando a impressão de que a posição hierárquica destacada destas carreiras se reforça com sua atuação corporativa (Diniz, 2001). Assim é que, pelo decreto 5773/2006, a criação de cursos de graduação em Direito e em Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deve ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde. Da mesma forma, quanto ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos.

Tal circunstância é reforçada no nosso caso porquanto se pode associar a constituição e a sustentação mesma do Estado brasileiro ao apoio de grupos profissionais: os bacharéis no Brasil colônia, os engenheiros imprescindíveis aos movimentos de industrialização e novamente os advogados na transição do terceiro milênio, dentro do fenômeno da “judicialização da política” (Barbosa, 2003). O caso dos profissionais do Direito é de fato exemplar. Embora o ensino superior não tenha ocupado a posição central que assumiu no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, os diplomados nesse curso foram atores decisivos na construção do Estado nacional brasileiro. É notável, também, o contraste entre a importância dos fundadores da pátria brasileira predominantemente juristas e o peso do estamento militar na fundação dos países ibero-americanos (Carvalho, 1980). Ao estudar a elite política imperial, José Murilo de Carvalho (idem) evidenciou nossa formação jurídica iniciada na Universidade de Coimbra, formando a primeira geração de estadistas, e continuada pelas Escolas de Direito de São Paulo e Recife, como o ingrediente essencial do mandarinato brasileiro. Teria havido, na passagem de Coimbra para as escolas de direito nacionais, uma “internalização” do processo de constituição e reposição da rede de mandarins, eficientemente continuada ao longo de toda a nossa história. Ainda hoje se faz observar a preponderância de quadros egressos das faculdades de Direito nas representações político-administrativas nacionais.

Sintetizando: no caso brasileiro fatores históricos, sociológicos, corporativo-profissionais, econômicos e simbólicos se somam para reforçar o prestígio de algumas carreiras. *Inegável se torna, enfim, a compreensão do caráter de limite social da educação e muito especialmente do ensino superior numa sociedade fechada, elitista e desigual como a brasileira. Estão suficientemente referidos, espera-se, os liames da*

*escolarização superior com o marco econômico da mobilidade e da desigualdade social no Brasil. E estas, como vimos, são condições sine qua non ao exercício pleno de uma cidadania democrática. Por esses motivos, então, o tema da escolha de carreira não pode ser negligenciado nas discussões sobre o ensino superior. Um **processo de democratização bem sucedido, neste caso, passaria necessariamente pela verificação de acesso e permanência, no ensino superior, mais independentes da origem social em qualquer carreira.***

Dada essa configuração, e para as finalidades deste trabalho, indagamos, especificamente: 1) como se caracterizam carreiras especiais no ensino superior no Brasil ao longo de uma linha de tempo? Expressam o processo de democratização do ensino superior como correlato de atendimento dos princípios da democracia, dos direitos humanos e da cidadania entre os graduandos? e 2) o atual encaminhamento das políticas públicas estaria em acordo jurídico e sociológico com a efetivação dos direitos humanos e da democracia, objeto de atenção constitucional?

Acreditamos que assim procedendo, nos posicionamos em acordo com Liszt Vieira (2001). Ao realizar uma revisão crítica de teorias fundantes das noções de cidadania, espaço público e sociedade civil a partir da visão clássica de cidadania de Marshall, aponta como, a partir da conexão que Habermas e Cohen/Arato estabelecem entre este conceito e os de sociedade civil e esfera pública, torna-se imperativa a relação entre teoria política e empiria, passando, assim, a comparar a teoria liberal com os regimes liberais, o comunitarismo com os regimes tradicionais e a teoria da democracia extensiva com a social-democracia (Vieira, 2001). Nesse caso, acreditamos que justamente operamos uma comparação entre teoria e regime.

#### **4 – DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR? O RETRATO DE DOIS MUNDOS**

Este estudo foi realizado através dos Microdados do Provão (Vargas, 2008) numa série histórica – 2000 a 2003 - em que seis cursos de graduação realizaram simultaneamente aquele exame, provendo um banco de dados coerente sociologicamente. O Provão é realizado por todos os formandos das respectivas graduações, em conjunto com a aplicação de um extenso questionário socioeconômico. A escolha dos cursos deveu-se ao quadro de hierarquia de carreiras que vimos desenhar de forma tão impermeável em nosso país. Assim, metade destes cursos possui alto prestígio social e a outra metade, baixo prestígio social. Acreditamos que seria benéfico que o estudo contrapusesse cursos quanto ao valor hierárquico, para possibilitar comparações e caracterizações mais completas do processo, ou em outros termos, atuar de **forma relacional** (Bourdieu e Wacquant, 2002). Estes cursos foram: Medicina, Engenharia e Direito - consagrados no imaginário nacional como cursos de elite - e Biologia, Matemática e Letras[6] - considerados “primos pobres” dos primeiros.

Selecionamos, do questionário socioeconômico do Provão, alguns indicadores que a literatura mais freqüentemente aponta como vantajosos no processo de escolarização: titulação dos pais, renda, situação de trabalho, origem do ensino médio, cor e estado civil (Foracchi, 1997, Martins, 2006, Schwartzman, 2000). Observamos como estes indicadores se caracterizavam entre os graduandos das carreiras selecionadas no período, e verificamos um maior percentual de escolaridade superior dos pais, renda familiar elevada, não trabalhadores, egressos do ensino médio privado, brancos e

solteiros. O exame do comportamento destes indicadores em cada carreira passou, então, a balizar o estudo. O que encontramos? **Inicialmente**, que tais indicadores de nossos graduandos superavam francamente a média nacional. Em **segundo lugar**, um explícito padrão de isolamento dos cursos em dois grupos, separados pela linha Geral[7], que representa a média dos cursos que realizaram o Provão em cada ano.

O resultado final, do qual exibimos alguns gráficos, revelou a seguinte situação:

#### **a) Pais com nível superior**

Em nosso país o percentual de diplomados no ensino superior em relação ao total da população é de 3,47%. Na população com mais de 25 anos 6,8% são titulados (DEMOCRATIZAÇÃO, 2005). No conjunto de pais e mães de nossos estudantes, entre 12 e 68% possuem tal título.

#### **Gráfico 1: Graduandos com pais com nível superior em carreiras selecionadas – Brasil 2000/2003**

Fonte: Microdados Provão MEC/INEP

#### **b) Renda**

A Pesquisa de Orçamentos Familiares realizada entre julho de 2002 e julho de 2003 pelo IBGE aponta como rendimento médio mensal da família brasileira o valor de R\$ 1.789,66 (IBGE,2004b). Pois bem: em 2002 e 2003 este valor correspondia à faixa de 3 a 10 salários mínimos, a menos incursa nos cursos de maior prestígio. Inversamente, é a faixa onde encontraremos os maiores percentuais para os cursos de menor prestígio.

#### **Gráfico 2: Graduandos com renda familiar entre 3 e 10 SM em carreiras selecionadas – Brasil 2000/2003**

Fonte: Microdados Provão MEC/INEP

Como num espelho invertido, observemos agora a distribuição de graduandos cujas famílias possuem renda familiar superior a 20 salários mínimos. Os cursos de maior prestígio voltam a ocupar as posições superiores:

### **Gráfico 3: Graduandos com renda familiar acima de 20 SM em carreiras selecionadas – Brasil 2000/2003**

Fonte: Microdados Provão MEC/INEP

#### **c) Não trabalha**

Entre os jovens de 18 e 19 anos no Brasil, 27% só estudam. No grupo de 20 a 24 anos, o percentual dos que apenas estudam cai para 10,8% (IBGE, 2007), segundo a PNAD de 2006. No caso dos nossos estudantes, desconsiderando a idade, nos dois grupos os percentuais de não trabalho durante o curso superam esta estatística, variando entre 23 e 74%. A presença dos que não trabalham aumenta no grupo de maior prestígio.

### **Gráfico 4: Situação de trabalho de graduandos do ensino superior em carreiras selecionadas – Brasil 2000/2003**

Fonte: Microdados Provão MEC/INEP

#### **d) Ensino médio em escola privada**

Quanto à situação de egresso da escola privada: segundo os dados do Censo Escolar da educação básica para 2005, no ensino médio 87,9% dos alunos matriculados estudam em estabelecimentos públicos. Em contrapartida, representam apenas 46,8% do total de matrículas nas Instituições de Educação Superior já avaliadas pelo ENADE. De maneira inversa, enquanto os alunos que cursam ensino médio privado representam 12,1% do universo de matrículas deste nível de ensino, quando chegam à educação superior, passam a ocupar 42,5% das matrículas nas instituições federais, 31,4% nas estaduais, 23,5% nas municipais e 34,9% nas IES privadas (INEP, 2006a). Observamos que especificando por cursos, e tendo sido considerada a opção mais radical – cursou o ensino médio **todo** em escola privada -, verificamos valores ainda mais elevados, mesmo nos cursos de baixo prestígio. Nos de prestígio mais elevado, são maioria incontestes.

### **Gráfico 5: Egressos do ensino médio privado no ensino superior em carreiras selecionadas – Brasil 2000/2003**

#### e) Brancos

O ensino superior é um território branco. Em nenhum outro quesito há percentuais tão elevados de resposta. É clara também a proximidade entre os dois grupos e cursos. Pelo Censo de 2000 há no Brasil 53,7% de brancos (IBGE, 2004). Entre nossos concluintes os brancos superam 60% nos dois grupos em todos os anos estudados, superando 80% para o grupo de maior prestígio. Contudo, é o único indicador onde se observa uma ligeira tendência de decréscimo. Há que se refletir sobre esse fato. Deve-se ponderar que a resposta à pergunta “Como você se considera?”, revela a subjetividade do aluno com relação ao tema. Em função de novos fatores culturais como os movimentos negros, a representação de cor/raça pode estar mudando, de forma a favorecer a assunção da condição de não-branco. No confronto dos resultados censitários de 1991 e 2000, diminuiu a proporção de pessoas que se declararam pardas e aumentou a de pretos, o que pode ser um indicativo de mudança nos padrões de identificação e de autoclassificação do brasileiro.

#### f) Solteiros

Em 2000, 34% das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil era solteira (IBGE, 2004a). Nos dois grupos por nós estudados essa taxa nunca é inferior a 50%, chegando a 70% no grupo de maior prestígio nos anos de 2002 e 2003. Em ambos, a condição de solteiro aumenta entre 2000 e 2003. Sobre estado civil, é o segundo indicador com maior percentual de concluintes nessa condição, atrás de brancos. É também o indicador que conferiu mais estabilidade à linha Geral.

Em **terceiro** e último lugar, atentamos ao comportamento de cada um dos indicadores ao longo da série histórica, em cada uma das carreiras selecionadas. A diminuição destes indicadores, refletida em linhas declinantes, revelaria uma tendência de inclusão de novas frações socioeconômicas no ensino superior. De forma geral, não foi o que ocorreu. Pelo contrário, verifica-se um padrão de estabilidade ao longo dos anos em todos os indicadores, não refletindo, portanto, em inclusão expressiva de perfis populacionais menos elitizados.

*En passant*, é válido extrair destes estudos, uma caracterização mais geral para o curso de Direito. Podemos dizer que ele produz uma trajetória ambivalente: muitas vezes a linha do curso de Direito se confunde com as linhas de Engenharia e Geral, outras vezes ultrapassa esta linha, alinhando-se com os cursos de menor prestígio. Tratando-se de curso submetido a controle profissional, não é de se estranhar as dificuldades do mesmo, posto que lida com uma população mais heterogênea do que no curso de Medicina, por exemplo. Talvez esse seja um componente da problemática revelada pelos resultados dos exames da Ordem dos Advogados.

Tudo isso considerado, insofismável é a conclusão quanto ao primeiro questionamento deste trabalho: o processo de democratização do ensino superior como correlato de atendimento dos princípios da democracia, dos direitos humanos e da cidadania ainda não se fez notar. Pelo contrário: a evidente apartação entre o perfil socioeconômico de

estudantes de diversas graduações no Brasil revela uma rígida dependência entre sua origem social e a carreira cursada.

## **5 – DEMOCRATIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR? DISTÂNCIA ENTRE METAS CONSTITUCIONAIS, EDUCACIONAIS E A REALIDADE**

Verificamos que as características de origem social da população não são suficientes *de per si* para viabilizar o propósito de democratização do ensino superior, especialmente quando se considera uma distribuição entre cursos de maior e menor prestígio social, confirmando, ainda no terceiro milênio, a marca do elitismo no ensino superior, da desigualdade social arraigada e manifesta numa rígida hierarquia de carreiras. Milton Santos e Maria Laura Silveira (2000) alertavam sobre este ponto: essa situação é tal que os cidadãos já se instalam na nação com um destino predeterminado, discriminados *ab initio*, desde logo condenados a uma certa quantidade e qualidade de educação. Em sua avaliação, “importante frisar que a superação do *handicap* da herança sócio-cultural pode depender de medidas compensatórias, e estas são do âmbito do poder público” (Santos e Silveira, 2000, p. 47).

Toda a legislação proposta desde a Constituição e o PNE, vale lembrar, embora inspirada no princípio da democratização como expressão da minoração das desigualdades, e portanto da efetivação de direitos – não tem sido eficiente em seus propósitos. Atento a esta problemática e mediante o declínio do ritmo da expansão do ensino superior desde 2003, o governo propõe uma série de políticas, dentre elas: a criação do PROUNI[8], do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e preconizando uma política de cotas. Entendemos que, de forma geral, este encaminhamento das políticas públicas está em acordo jurídico e sociológico com a efetivação dos direitos humanos e da democracia. Ademais, o empenho de democratização do ensino superior pode e deve se apoiar na participação de todas essas políticas, que ao que tudo indica, são complementares.

Algumas dessas iniciativas têm sido objeto de contestação nas barras do judiciário[9]. Eis que a partir da promulgação da atual Constituição, os órgãos do poder judiciário - especialmente o STF -, transformaram-se na arena decisória final de questões importantes envolvendo temas como a relação entre os poderes, as políticas públicas e os direitos fundamentais. Trata-se do fenômeno da **judicialização da política**, em que se observa a transferência da tomada de decisões para o âmbito de atuação dos juízes e tribunais (Nunes Júnior, 2006). *Assim é que têm sido encaminhadas ao judiciário as expectativas da sociedade quanto ao futuro da política educacional projetada, como no caso das cotas*[10].

*As indagações sobre sua constitucionalidade têm sido reiteradas, incidindo principalmente sobre o princípio da igualdade. Cabe, então, recuperar os dispositivos constitucionais que orientam o debate.* O movimento em torno à efetivação da igualdade, exemplificado pela adoção de “tratamento desigual” para que sejam combatidas as desigualdades sociais, enuncia esta disposição. Para tanto, o legislador constituinte previu garantias que asseguram direitos para os menos favorecidos, como no art. 23, X, ao definir a competência da União, dos Estados e dos municípios para o

combate às causas da pobreza e da marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos. Também no art. 37, VIII, ao prever que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência. E no art. 170, ao tratar como princípio da ordem econômica a redução das desigualdades regionais e sociais, dentre outros (Taschetto, 2007). Ressaltemos que, nesse caso,

o grande avanço jurídico do princípio constitucional da igualdade é que esse passou, nas últimas duas décadas, de um conceito constitucional estático e negativo, a um conceito democrático dinâmico e positivo, vale dizer, de um momento em que por ele apenas se proibia a desigualação jurídica a uma fase em que por ele se propicia a promoção da igualação jurídica. O princípio constitucional da igualdade deixou de ser um dever social negativo para tornar-se uma obrigação política positiva (Rocha, 2003, p. 33).

Nesse sentido, estaríamos caminhando no sentido da superação do problema levantado por Oliveira Júnior (2007) acerca da efetivação dos Direitos Humanos. Para este autor, ainda não se afirmou o entendimento de que para dar conta dos Direitos Humanos é necessária uma adequada hermenêutica constitucional, que, ao contrario dos primórdios do Estado moderno, considere a igualdade formal conjuntamente com a igualdade material, isto é, a igualdade de tratamento conjuntamente com uma igualdade de situação (Oliveira Júnior, 2007, p. 6869).

## CONCLUSÃO

Concluimos, com essa pesquisa, que: 1) pelo fato da apartação entre o perfil socioeconômico de estudantes de diversas graduações no Brasil, revelando uma rígida dependência entre sua origem social e a carreira cursada, o processo de democratização do ensino superior como correlato de atendimento dos princípios da democracia, dos direitos humanos e da cidadania ainda não se fez notar e 2) justamente em função dessa dificuldade, o encaminhamento de políticas públicas na educação superior que priorizem a entrada e permanência de novos perfis socioeconômicos está em acordo jurídico e sociológico com a efetivação dos direitos humanos e da democracia.

Parece ponto pacífico que frente ao tamanho da desigualdade que nos acomete, políticas universalistas já não sejam mais eficazes. Um Estado que pretenda honrar suas pretensões inclusivas não pode se satisfazer com a mera previsão de direitos, pois a lei e a Constituição, por si só, não produzem nova realidade social. Imprescindível, assim, formular políticas públicas que concretizem as promessas hauridas nas batalhas pelos direitos humanos. Nesse sentido, o acesso a bens públicos que configuram uma parte da dignidade humana depende cada vez mais de ações de ampliação de acesso e permanência no ensino superior, como tradução precípua da busca da igualdade material por meio das políticas do Estado. Tais ações, se bem sucedidas, incidirão sobre um padrão de reprodução social secular em nosso país – o que já exaspera aqueles que dele se beneficiam. Em outras palavras: estamos falando de um setor composto pela histórica predominância de frações de elite, mas que não se expandirá a contento sem incluir

frações anteriormente alijadas. Casos como esse configuram sempre uma operação social complexa.

Acreditamos que todas essas políticas não só se compatibilizam com o espírito dos direitos humanos que fundamentam nossa Constituição cidadã e com o Plano Nacional de Educação, como serão imprescindíveis para a consecução dos mesmos, vez que enfrentam objetivamente um dos aspectos do abismo social que nos acomete – o elitismo do ensino superior e dentro dele, uma quase impermeável hierarquia de carreiras. Para esse enfrentamento, basta que os princípios dos direitos humanos e da igualdade sejam seguidos na integridade de seu desiderato, sem desvios ou concessões de qualquer espécie, vale dizer, que políticas de acesso e permanência sejam incorporadas no nosso cotidiano como expressão de uma luta consistente contra a desigualdade. Ressalvemos, entretanto, quanto ao programa REUNI, que nitidamente tem intensificado suas ações na direção de aumentar vagas em cursos de baixo prestígio: sem desdouro dos mesmos, não será a passagem por eles que proporcionará a mobilidade social suficiente para pensarmos um ensino superior coerente com o objetivo constitucional de diminuição da desigualdade social. Esta “cortina de fumaça” sobre a desigualdade educacional foi estudada por Bourdieu (2002) como o fenômeno dos “excluídos do interior”, uma modalidade de seleção altamente eufemística, pois exclui de modo suave e sem traumas aparentes: ao mesmo tempo que inclui, pois alarga o acesso; exclui, pois no seu interior produz um processo de re-hierarquização de carreiras (Bourdieu, 2002). Nesse sentido, salientamos que - dada a natureza quase estamental[11] do perfil dos alunos das carreiras de maior e menor prestígio social em nosso país -, se o maior efeito da política de expansão for averiguado na multiplicação das vagas de cursos desprestigiados, continuaremos presenciando apenas uma aparência de democratização.

No ano em que celebramos 20 anos da promulgação de nossa Constituição, se não podemos ainda comemorar a plenitude da democratização no ensino superior, podemos, sem nenhum favor, destacar como seus princípios e objetivos nortearam e foram de fato encampados pela política educacional, que ora se ocupa de efetivá-los.

Muito há para ser feito nesses termos, em meio à sociedade tão cindida e desigual como a nossa, mas as condições para a superação destes traços parecem estar criadas. Mais democratizada a educação superior, ampliada estará a materialidade para a fruição e exercício de direitos humanos e da cidadania, ampliando consideravelmente as chances de realizarmos os ideais de uma sociedade mais igualitária e democrática.

## ***REFERÊNCIAS***

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2007.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. In: **Dados**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

BARROS, Ricardo Paes de e FOGUEL, Miguel Nathan. **Focalização dos Gastos Públicos Sociais em Educação e Erradicação da Pobreza no Brasil**. Disponível em [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/em\\_aberto](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/em_aberto). Acesso em 14 jul 2008.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. **Um convite à Sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BRAGA, Mauro Mendes, PEIXOTO, Maria do Carmo L., BOGUTCHI, Tânia F. A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90. **23ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1110T.PDF>. Acesso em 12 jun. 2005.

BROADY, Donald, BÖRJESSON, Mikael e PALME, Mikael. GO WEST! O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais. In: ALMEIDA, Ana Maria e NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites**. Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "Democratização do ensino" revisitada. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 10 set. 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

DEMOCRATIZAÇÃO do ensino superior. 2005. Disponível em <http://www.secom.unb.br/unbagencia/ag1105-51.htm>. Acesso em 31 jan. 2007.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber. Profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ERNESTO, Luciene Marcelino. **Cotas Raciais: a jurisprudência do Amicus Curiae e seu impacto na implantação de ações afirmativas para as(os) negras(os) no Brasil**. 2006. Disponível em [www.iara.org.br/pesquisa](http://www.iara.org.br/pesquisa). Acesso em 23 jul. 2008.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, IPEA. Disponível em [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br). Acesso em 23 ago. 2008.

IBGE. 2007. **Perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia>. Acesso em 30 set. 2007.

\_\_\_\_\_. 2004. **PME confirma desigualdades raciais**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>. Acesso em 7 set. 2007.

\_\_\_\_\_. 2004a. **Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do Censo demográfico de 2000**. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tendencias.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tendencias.pdf). Acesso em 7 set. 2007.

\_\_\_\_\_. 2004b. **Em 30 anos, importantes mudanças nos hábitos de consumo dos brasileiros**. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php). Acesso em 3 jan. 2008.

INEP. 2006a. **Alunos originários de escolas públicas têm menos oportunidade de ingressar na Educação Superior. Informativo INEP 130**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo130.htm>. Acesso em 22 abr. 2007.

IPEA. 2008. Disponível em [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br). Acesso em 23 ago. 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006.

MEC/INEP. **Provão 2003. Resumo técnico**. 2004. Disponível em [http://download.inep.gov.br/ENC\\_PROVAO/resumo\\_tecnico\\_2003.pdf](http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/resumo_tecnico_2003.pdf). Acesso em 05 jun. 2004.

MEC. **Plano Nacional de Metas**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. 2001. Acesso em 2 mar. 2005.

NERI, Marcelo. **Equidade e eficiência na educação: motivações e metas**. 2007. Disponível em <http://www4.fgv.br/cps>. Acesso em 2 abr. 2007.

NUNES JÚNIOR, Amandino Teixeira. Considerações sobre a judicialização da política no Brasil. **Cadernos ASLEGIS** n° 29, maio/agosto de 2006.

OLIVEIRA, Francisco. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

OLIVEIRA JUNIOR, José Alcebíades de. Reflexões sobre Aschwitz, direitos humanos, multiculturalismo e eterno retorno. **Anais CONPEDI**, 2007.

PASTORE, José e SILVA, Nelson do Valle. 2004. **Nota sobre a mobilidade social no Brasil**. Estudos e pesquisas nº 84. Mini-fórum em homenagem aos 40 anos do IPEA.

\_\_\_\_\_. Análise dos processos de mobilidade social no Brasil no último século. **25º Encontro Anual da ANPOCS**, 2001.

PNAD 2006. Disponível em [www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf). Acesso em 23 jul. 2008.

PSACHAROPOULOS, George e PATRINOS, Harry. Returns to investment in education: a further update. Apud FERREIRA, Sérgio Guimarães e VELOSO, Fernando. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. *Pesquisa e Planejamento Econômico*. IPEA, v. 34 n.3, dez. 2004. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55>. Acesso em 02 ago. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**. 2004 Disponível em <http://www.historia-actual.com/HAO/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. Acesso em 28 ago. 2006.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. **Ação afirmativa – O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica**. Belo Horizonte, 27 de Junho 1996. Disponível em [www.carmenrocha.com.br](http://www.carmenrocha.com.br). Acesso em: 16 de dezembro de 2005.

ROCHA NETO, Alcimor. Constituição, educação e democracia: a fundamentalidade do conhecimento para a efetivação da democracia. **Anais CONPEDI**, 2007.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior no Brasil, 1998**. *AIR Brasil – Pesquisa e Consultoria em Recursos Humanos e Políticas Públicas*. 1998. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/lobo.pdf>. Acesso em 3 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. **A revolução silenciosa do ensino superior**. 2000. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>. Acesso em 23 jan. 2007.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

USP aponta auto-exclusão de estudantes carentes. **Folha de São Paulo**, 29 mar. 2004, p. C4.

VARGAS, Hustana Maria. **Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior**. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2008.

VIEIRA, Liszt. **Os argonautas da cidadania. A sociedade civil na globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

TASQUETTO, Lucas da Silva. A cor das sentenças: as políticas de cotas raciais na jurisprudência brasileira. **Revista da Ajuris: doutrina e jurisprudência**. Porto Alegre, v.34, n.105, p.327-345, mar., 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Falsa elite. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.60, nov. 1957.

Wolkmer, Antônio Carlos. Marx, a questão judaica e os direitos humanos. **Revista Sequência**, n.º 48, p. 11-28, jul. de 2004.

---

[1] Medida pelo índice de Gini, que atesta 0,50 (o valor vai de 0 a 1) para o ano de 2007 (IPEA, 2008).

[2] Diversamente, a expansão econômica costuma ser acompanhada de uma mobilidade social **estrutural**. Foi o que ocorreu no Brasil entre as décadas de 50 e 70, quando novas “oportunidades de trabalho surgiram na indústria, comércio, bancos, empresas estatais, administração direta e outros avanços no emprego que marcaram estes anos” (Pastore e Silva, 2004, p. 2).

[3] Ressaltemos que a expressão “democratização” é inédita na legislação educacional. Não constava, por exemplo, na Reforma de 1968 e nem mesmo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta, encontramos apenas o termo “democrática” como adjetivo: “gestão democrática do ensino público” e “ordem democrática”.

[4] Em estatística, utiliza-se o termo *Proxy*.

[5] Deve-se observar que *não consiste propriamente uma excepcionalidade brasileira o fenômeno da correlação entre gênero, origem socioeconômica e a graduação cursada. Mesmo na Suécia, considerado um dos países mais igualitários do mundo, fica bem caracterizada essa relação* (Broady, Börjesson e Palme, 2002).

[6] *Esta seleção procura refletir o padrão de hierarquização de carreiras do ensino superior no Brasil. Vários estudos se ocupam dessa tarefa* (Setton, 2002 e Queiroz, 2004). Importante destacar que, independente do critério de hierarquização selecionado, encontraremos em seu plano superior profissões tradicionais como Medicina, Direito e Engenharia, tratadas como “profissões imperiais” desde o século XIX (Barbosa, 2003), e no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas.

[7] Em 2000 a categoria “Geral” reunia os seguintes cursos: Administração, Agronomia, **Biologia**, Comunicação Social, **Direito**, Economia, **Engenharias**, Física, **Letras**, **Matemática**, **Medicina**, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia, Química. Em 2001, todos estes mais Farmácia e Pedagogia. Em 2002, a estes foram acrescentados Arquitetura, Ciências Contábeis, Enfermagem e História. E em 2003, os anteriores mais Fonoaudiologia e Geografia.

[8] PROUNI pela lei 11096/2005, REUNI pelo decreto nº 6.096/2007 e cotas pelo projeto de lei 73/1999, em apreciação no Congresso Nacional.

[9] Como a ADI 3330, **que questiona o sistema de cotas para negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos da rede pública implementado pelo PROUNI. Ressaltemos que a ADI é um instrumento que objetiva contestar a legalidade de uma lei e/ou ato normativo municipal, estadual ou federal no STF. Sendo assim, a decisão proferida neste espaço é aplicável à toda a sociedade** (Ernesto, 2006). Ainda: o atual ministro da educação, Fernando Haddad, ao justificar a política de corte de vagas em cursos mal avaliados pelo MEC, diz que: “preferiu começar a reavaliação do ensino superior pelo curso de direito porque precisava de jurisprudência favorável para enfrentar as instituições de ensino, e o direito é uma área da qual os juízes entendem”. Disponível em [www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br), de 25 mar. 2008.

[10] Sobre o assunto, o ex-ministro da educação Tarso Genro afirmou, durante audiência pública na Comissão de Educação, que “a Justiça e a jurisprudência definirão o futuro das políticas de cotas nas universidades”. Disponível em [Comissões www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Outra abordagem: “Cotas dividem o Judiciário. Uma guerra de liminares envolve o debate sobre a reserva de vagas nas universidades. Advogados, pais e estudantes apostam que palavra final será dada pelo Supremo Tribunal Federal, à medida em que os recursos chegarem à Corte”. Disponível em

<http://clipping.planejamento.gov.br>. Finalmente: “durante os 8 (oito) meses seguintes, após a queda da ADI 2858-8 e o ineditismo do *Amicus Curiae*, ficou evidenciado que um dos principais locais para a defesa das várias modalidades de ações afirmativas se daria no campo jurídico, tanto ao se tratar da defesa pelos favoráveis, como do combate pelos contrários. A defesa das cotas raciais no STF, e em outros estados (UnB/03, UFPR/04 e UFES/06), trouxeram à tona o efeito legal de vários documentos, convenções e decretos ratificados pelo Brasil pela eliminação da discriminação racial, preconceito racial, racismo e desigualdades raciais, inclusive, resgatando princípios da Constituição Federal”. Disponível em [www.iara.org.br/pesquisa](http://www.iara.org.br/pesquisa).

[11]Como na fala de uma aluna de um curso Normal Superior: “no Brasil é assim: tem ‘curso de rico pra continuar rico’ e ‘curso de pobre pra continuar pobre’”.