

Caminhos distintos, enfrentamentos semelhantes: democratização do ensino superior em Brasil e Argentina

Different paths, similar confrontations: democratization of higher education in Brazil and Argentina

Resumo

O artigo apresenta resultados parciais de uma investigação a respeito da expansão e democratização da educação superior em dois países latino-americanos: Brasil e Argentina. Metodologicamente, o trabalho se apoiou, para além de revisão teórica e histórica, na evolução do sistema de educação superior nos países em tela e na análise de dados quantitativos da contabilidade nacional dos casos em estudo. As conclusões apontam que, embora Brasil e Argentina tenham seguido caminhos diferentes na expansão e democratização de seus sistemas, enfrentam, hoje, questões semelhantes, tais como: insuficiência de recursos para assistência estudantil; democratização segregativa do acesso à educação superior e retorno menor que o esperado dos diplomas.

Palavras-chave: Educação superior. Desigualdades educacionais. Brasil. Argentina.

Abstract

The article presents partial results of an investigation into the expansion and democratization of higher education in two Latin American countries: Brazil and Argentina. Methodologically, the work was based, in addition to a theoretical and historical review, on the evolution of the higher education system in the countries in question, on the analysis of quantitative data from the national accounting of the cases under study. The conclusions indicate that, although Brazil and Argentina have followed different paths in the expansion and democratization of their systems, today they face similar issues, such as: insufficient resources for student assistance; segregative democratization of access to higher education and lower-than-expected returns on diplomas.

Keywords: Higher education. Educational inequalities. Brazil. Argentina.

Gabriela Honorato
Universidade Federal do Rio de Janeiro.
gabrielahonorato@rocketmail.com

Eduardo Henrique Narciso Borges
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

O objetivo deste artigo é o de apresentar resultados parciais, já sistematizados, de um projeto de pesquisa em andamento, e que está sendo conduzido pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro¹ e Ação Educativa. Trata-se de uma investigação a respeito da expansão e democratização da educação superior em países latino-americanos. No caso brasileiro, o destaque foi dado ao “segundo ciclo de expansão” do sistema de educação superior, identificado a partir dos anos 1990. A produção da pesquisa se deu a partir de contextualização histórica, por meio de revisão bibliográfica; por revisão teórica acerca do debate sobre as relações entre expansão e democratização da educação (superior); e, por sistematização e análise de dados quantitativos da contabilidade nacional. A principal base consultada foi a **Sinopse Estatística da Educação Superior** (SEES), entre 2000 e 2020.

A SEES é produzida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Inep – Institucional Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, correspondendo a um conjunto de tabelas de dados quantitativos elaborados a partir de suas pesquisas, avaliações e exames. Todas as informações são organizadas por ano, temas, região geográfica, unidades da federação e municípios. No caso da Educação Superior, a Sinopse Estatística é produzida a partir do resultado de informações coletadas no **Censo da Educação Superior**, que reúne informações de todas as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas do país. Ao longo do tempo, o Censo foi excluindo algumas informações e acrescentando outras, de acordo com o contexto de políticas em andamento, e que necessitam de dados para avaliação. Os Censos mais recentes têm um conjunto maior de informações²

Os dados sobre assistência estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foram sistematizados pelos autores a partir do *Caderno*

¹ Coordenação: Profa. Rosana Heringer, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Faculdade de Educação da UFRJ. O título do projeto de pesquisa é “Affirmative action and the right to higher education: recent changes, outcomes and political action in Argentina, Brazil, Chile”. Apoio: Open Society Foudantion.

² Por exemplo, no que se refere a dados dos cursos oferecidos em modalidade à distância (EaD), no Censo de 2000 eles eram tão poucos que foram publicados por IES. No ano de 2020, já não é mais possível apresentá-los desse modo, dada a expansão exponencial da EaD no país. Outro fato que ilustra as impossibilidades comparativas é que dados sobre cor/raça autodeclarados pelos estudantes só passaram a ser coletados em 2010, e, ainda assim, há um percentual considerável de alunos que não os declara.

Temático III: a demanda potencial e o público-alvo da assistência estudantil (Silva, 2021), que é uma publicação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), representante oficial das instituições de educação superior públicas federais, e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Este congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior públicas federais de todo o Brasil, regiões e Distrito Federal. Esses são dados que não constam nos Censos da Educação Superior e, com efeito, nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior.

Também recorremos a pesquisas realizadas pela Câmara dos Deputados, por meio de seu Centro de Estudos e Debates Estratégicos; e, teses, dissertações e artigos científicos com dados já sistematizados. Decidimos focar, no caso brasileiro, na comparação de categorias administrativas (pública e privada), e de modalidades de ensino (Presencial e da Educação a Distância – EaD), pois estes são os grandes segmentos que, historicamente, produzem e reproduzem desigualdades em termos do acesso e de permanência discente ao longo do curso e do destino dos egressos. Foram sistematizadas informações estatísticas e analisadas descritivamente, tendo como fundamentos teóricos autores referência no campo da Sociologia das Desigualdades Educacionais e Sociais. Os resultados aqui reunidos colaboram com um mapeamento das grandes tendências da expansão e democratização de nosso sistema.

O estudo do caso argentino foi conduzido pela Professora Estela M. Miranda, da Universidad Nacional de Córdoba, compreendendo: revisão bibliográfica sobre a educação superior como direito; debates atuais sobre acesso e permanência estudantil; contextualização histórica, política e legal da educação superior universitária na Argentina. Os dados da contabilidade nacional sobre o ensino superior neste país correspondem somente às instituições universitárias. Não há informações oficiais acerca dos demais tipos institucionais, que são chamados de instituições de “educação terciária”. Também foram sistematizados e analisados de forma descritiva, dados estatísticos dos órgãos governamentais por eles responsáveis do período 2020-2023, sobretudo: “Anuaris Estadísticos” da Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nacional e das instituições estatais.

De um modo geral, os resultados mostram que Brasil e Argentina seguiram caminhos bastante diferenciados na expansão e democratização do acesso à educação superior. A principal característica argentina é o ingresso irrestrito e a gratuidade das instituições públicas; no Brasil a expansão das IES privadas lucrativas e matrículas em cursos na modalidade EaD. Nos dois sistemas há altas taxas de evasão e desigualdades cada vez mais qualitativas, isto é, aquelas que são efeito das hierarquias de prestígio, reputação, qualidade (entre outras) das instituições, cursos e carreiras. Tal fato assegura o reforço de “desigualdades efetivamente mantidas”, impondo enfrentamentos importantes e urgentes entre aqueles com poder de desenhar e implementar políticas públicas de redução de desigualdades sociais, e políticas institucionais de permanência e assistência estudantil.

1 Revisão teórica

Desde meados do século XX a Sociologia da Educação vem se ocupando da compreensão dos processos de produção e efeitos das desigualdades educacionais. Entre o final dos anos 1800 e as chamadas “grandes pesquisas nacionais” (Forquin, 1995), a interpretação funcionalista teve domínio quase exclusivo nesse campo de análise, onde a educação é pensada como algo anterior, exterior e que se impõe aos indivíduos – um fato social (Durkheim, 2011). Seria uma necessidade coletiva, e, portanto, imposta aos indivíduos, a “integração moral” dos membros ao grupo. No período moderno, essa integração passou a ficar longe do controle da Igreja, de modo a educar as novas gerações em formas de conhecimentos mais objetivos da realidade (como a Filosofia e as Ciências). E, assim, a escola, junto às famílias, ganhou o papel de socialização ou preparo das novas gerações para viver a vida em sociedade.

Adicionalmente, desenvolveu-se o argumento de que o sistema hierarquizado de *status* da nova ordem social, associado à ocupação e às realizações pessoais, dependeria da escola para orientar os “indivíduos certos” para as “ocupações e profissões certas” (Davis e Moore, 1971). A escola, ao funcionar de forma (supostamente) neutra (Parsons, 1968), revelaria aqueles que teriam mais chances de continuar estudando, de mostrar bons resultados, concluir a educação básica e de chegar ao ensino superior. A questão é que os mais pobres, os filhos de trabalhadores,

negros, imigrantes, entre outras minorias, eram os que apresentavam sempre a menor probabilidade de acesso, permanência e conclusão dos estudos. Tinham, como efeito, piores chances e condições de trabalho. Algumas tentativas de explicar este fato desenvolveram-se, a despeito dos investimentos na escolarização da população.

Por um lado, pesquisadores de perspectiva marxista começaram a mostrar que o fluxo de estudantes pelo sistema escolar reproduz as desigualdades de origem do modo de produção capitalista, isto é, entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção. Os sistemas seriam segmentados, com escolas próprias para trabalhadores (preparatórias para o exercício de profissões abertas pela divisão técnica do trabalho), e outras para aqueles que são destinados, socialmente, a ocupações mais “elevadas” (Bowles e Gintis, 2008). De outro lado, pesquisadores de perspectiva weberiana, argumentaram que o fluxo pelo sistema (um mecanismo da dominação racional-legal do mundo moderno), funciona como um sistema de apadrinhamento social daqueles que são capazes de (pelo menos) demonstrar adaptação à cultura do mundo acadêmico (Collins, 1974). É também um argumento pessimista (?).

Uma terceira vertente poderia ser identificada na obra de Bourdieu (2010), para quem a escola é “conservadora”, na medida em que tende muito mais a conservar o *status quo* do que promover a mobilidade social. Isso porque os estudantes, ao longo do *cursus* escolar, se escolarizam na medida, na forma e no volume do “capital cultural” herdado pela família, e, portanto, de sua classe social de origem. Bourdieu, mesmo tendo elaborado outra conclusão não otimista, teve e ainda tem bastante influência nos estudos e pesquisas que consideram analisar dados estatísticos sobre acesso, permanência, evasão, desempenho, e conclusão dos estudos. Essa tradição, em geral, avalia a relação dessas variáveis com a origem e marcas sociais dos estudantes (medida por renda, escolaridade dos pais, cor/raça, etc.). Quanto mais associados, menor seria o processo de democratização de uma dada sociedade.

De lá para cá, as minorias dependeram muito mais da conjuntura política, dos partidos políticos, das práticas democráticas da sociedade civil, das políticas públicas e do desenvolvimento econômico para, estruturalmente, ter acesso continuado à escola (Cardoso, 2004), chegando aos níveis mais elevados do sistema. De fato, o investimento na expansão dos sistemas ao longo do século XX e XXI é uma realidade em todo o mundo moderno. O nível de escolarização da população aumentou e a

educação básica se tornou massificada em alguns países. A educação superior, antes reduzida, quase exclusivamente, a uma pequena elite, foi abrindo as portas a estudantes de origem social mais modesta. Como observa Dubet (2015), a abertura do sistema, entretanto, não cumpriu todas as suas promessas, não sendo capaz de alterar a ordem das desigualdades sociais no mundo ocidental.

Para este autor, a expansão vista como sinônimo de oferta de “igualdade de oportunidades” não significa, imediatamente, “democratização”. Se diferentes categorias sociais não podem ou não conseguem se beneficiar do mesmo modo da massificação, o sistema de educação continua funcionando com base em hierarquia de marcas e origem social. Se cada sociedade, com sua história, desenvolveu um modelo próprio de massificação do sistema, cabe à Sociologia perguntar: que categorias sociais têm se beneficiado desse processo, em cada caso? Que categorias acessam os diferentes segmentos do sistema? O que esses diferentes segmentos representam em termos de oportunidades sociais? Qual o valor econômico e social dos diferentes diplomas? O quanto recursos financeiros e culturais das famílias, local de residência, entre outras características, afetam as condições de estudos?

No que diz respeito à educação superior, em países onde a educação básica já é “mais estreita”, a democratização promovida pela expansão do sistema teria menos alcance. No Brasil, por exemplo, há evidências de que para os/as brancos/as o maior obstáculo é o de entrar no ensino superior; para os/as negros/as, a de concluir o ensino médio (Senkevics, 2021). Além disso, mesmo naqueles sistemas onde as instituições públicas não cobram mensalidades dos alunos, estes têm grandes gastos com transporte, alimentação e materiais didáticos. Para financiar os estudos é necessária uma conciliação com trabalho. Estes “trabalhadores-estudantes” (Weber, 1976) não conseguem colocar a formação superior no centro de sua vida, ficando muito reduzidos à vivência em sala de aula. Todas as outras atividades proporcionadas pelas instituições de ensino superior (IES) são muito pouco experimentadas.

Assim, o sistema de assistência estudantil, com oferta de bolsas sociais, auxílio transporte, entre outros serviços de bem-estar, são demasiadamente importantes para a permanência, dos alunos de recursos mais limitados, na graduação superior. Nos sistemas dos países mais ricos e mais igualitários, as desigualdades econômicas explicariam menos as desigualdades de acesso, permanência e conclusão dos estudos

superiores. Neles, as desigualdades culturais e de desempenho na educação básica teriam mais peso (Dubet, 2015). Mas não é o caso de Argentina e Brasil.

Quanto aos recursos culturais, medidos, por exemplo, pela escolaridade dos pais e mães, sabe-se que têm associação positiva com a conclusão dos níveis mais elevados do sistema de educação. Essa associação positiva se dá, por exemplo, com a melhor compreensão das “regras do jogo”, ou seja, do funcionamento do sistema, das oportunidades nele oferecidas. Mas sobretudo em relação ao “trabalho acadêmico” (Coulon, 2008) é que os recursos culturais se transformam em “propriedades atuantes” (Bourdieu, 1998). Segundo Coulon (2008) todos que ingressam em uma universidade têm que “afiliar-se”, aprender o “ofício de estudante, tanto em termos institucionais quanto culturais. É necessário realizar um trabalho intelectual, diante de um cenário em que os professores não impõem tarefas precisas tal como acontece na educação básica. Os alunos precisam aprender a estudar, portanto.

Ao aprender a estudar (refletir, argumentar, ler, redigir textos, por exemplo), aprende-se a ser um membro daquele espaço cultural. Quanto mais próximos estão dessas exigências fora da universidade, maior a probabilidade de boa afiliação. Se o universo cultural é desconhecido do aluno no início do curso, causando certo “estranhamento”, seria possível, entretanto, adaptar-se progressivamente, -se àquele mundo, chegando, até mesmo, manejar bem as regras institucionais e os modos de ser na universidade. Assim, a despeito dos altos investimentos de recursos públicos na expansão do sistema e no acesso mais aberto a uma graduação superior, Coulon (2008) observa que é alta a evasão. Assim, seria importante observar quais os mecanismos e conexões internas da seleção social, em cada IES, que distinguem aqueles que “fracassam” dos que concluem os estudos.

Na apresentação que Coulon (2008) faz à edição brasileira de sua obra “A condição de estudante”, registra-se que no início dos anos 2000 foi possível observar a massificação do ensino superior na França. Mas, considerando a grande “taxa de fracasso”, haveria uma subutilização de inteligência potencial. Para o autor, grande parte da evasão estudantil observada se dava em função da pouca informação e orientação dos alunos na universidade; da crença de que o ensino superior é uma continuidade quase “natural” do ensino médio; de uma pedagogia universitária praticamente inexistente; e da própria relação frágil dos alunos com o saber e com

textos básicos do pensamento científico, filosófico e artístico. Desse modo, a massificação do acesso ao ensino superior não teria sido acompanhada por uma democratização do acesso ao saber e ao “senso comum” desse espaço.

Quanto ao local de residência, tem sido de fundamental importância para as classes populares a assistência ao transporte, destinada a garantir a frequência às aulas dos alunos que residem longe da instituição de ensino. Também as políticas de interiorização do acesso ao ensino superior têm permitido que as oportunidades de graduação deixem de se concentrar em grandes cidades e/ou capitais. Quanto à migração estudantil, é sabido de sua existência desde a Idade Média (Cunha, 2007). Entretanto, só mais recentemente, por meio de políticas públicas (de acesso, permanência e assistência estudantil), é que as classes populares têm podido se deslocar para estudar. E, ainda mais recentes são os investimentos de governos latino-americanos na internacionalização do ensino superior ou de cooperação internacional (científica, tecnológica, acadêmica) – (Miranda e Stallivieri, 2017).

Outro obstáculo à democratização da educação superior diz respeito às desigualdades internas dos sistemas de ensino. De acordo com Dubet (2015), quando os sistemas são mais aristocráticos eles são mais homogêneos, no sentido de haver pouca distância separando os diferentes segmentos; quando são mais abertos, a hierarquia entre segmentos, cursos, programas, instituições, organizações acadêmicas, categorias administrativas, modalidades de ensino, qualidade, entre outras variáveis) é grande. Se o acesso está mais massificado, a real democratização deve ser buscada no interior do sistema (“democratização segregativa”). Com tamanha hierarquia, os diplomas de ensino superior podem ser mais ou menos rentáveis no mercado de trabalho e na vida social em geral. Mas quem fica com a maior rentabilidade? Quem tem diplomas de “menor valor”?

Assim, a “democratização da utilidade dos diplomas” deveria também ser uma preocupação daqueles que estão em poder de implementar políticas de geração de empregos e de redução de desigualdades sociais. É urgente que se pesquise mais e se oriente as políticas que lidem com o problema da *overeducation*, isto é, o fato de se evidenciar a ocupação de cargos por trabalhadores com um nível de escolarização superior às exigências desse mesmo cargo. Hoje, muitos são mais escolarizados que seus pais, mas ocupam posições profissionais muito próximas as deles e com nível de

renda incompatível com o diploma de ensino superior. A *overeducation* gera desperdício de tempo, recursos humanos e recursos financeiros para o Estado, para as famílias e para os estudantes. Além disso, são escassos os estudos que investigam o fenômeno por sexo, gênero, raça/cor, entre outras marcas sociais.

2 **Expansão versus democratização da educação superior**

A evolução do sistema de educação superior, e sobretudo os momentos de expansão e democratização nos dois países em análise, são muito suscetíveis às suas conjunturas políticas. No caso Argentino, entre 1976 e 1983 (de ditadura militar), observamos o período mais fechado para o acesso às instituições de educação superior, interrompendo o protagonismo na América Latina frente à redução deste nível de escolarização às velhas oligarquias fundiárias e ao clero (Dos Santos Filho, 1986). Assim, grandes expectativas das classes médias, por ascensão social via diploma universitário, ficaram ameaçadas. Foi criado um sistema de “*numerus clausus*” (literalmente, “número fechado”), com exames eliminatórios de ingresso e pagamento dos estudos. Com o retorno à democracia, a partir de 1983, foi estabelecida a gratuidade nas instituições estatais e o ingresso irrestrito.

No caso brasileiro (último país da América Latina a criar uma universidade nacional), entre o período colonial e a primeira metade do século XX, a educação superior também esteve restrita à formação de quadros da Igreja e aos membros de famílias mais abastadas, que podiam se deslocar para a Europa (sobretudo Portugal), ou a cidades onde se localizavam as instituições de ensino, que eram de número muito reduzido. Entre 1920 e 1945 o Brasil foi marcado por projetos de introdução do país à ordem moderna, incluindo os processos de industrialização, urbanização e burocratização das relações sociais, com forte enfrentamento de poderes locais. As instituições de educação superior cresceram, vigorosamente, mas com intenso intercâmbio, com outros países, de ideias pedagógicas, projetos de educação, cientistas, pesquisadores, intelectuais e profissionais dedicados ao ensino.

No Brasil, o período de ditadura militar (1964-1985), foi marcado por alto investimento na Reforma Universitária de 1968 (com “modernização” das IES) e no sistema de pós-graduação. Para Cunha (1989), se as universidades brasileiras foram

até aí universidades de ensino, com a Reforma foi dada nova identidade a elas: a de produção científica e tecnológica. Os militares assinalaram a falta de recursos financeiros para a expansão de matrículas no setor público, evocando um discurso de “complementaridade” da rede privada na ampliação do sistema (Martins, 2009). Prates e Collares (2014) e Schwartzman (2014) argumentam que o custo elevado das mudanças, principalmente no fomento à pós-graduação e à pesquisa, foi contrabalançado com a manutenção do acesso ao sistema público a grupos sociais muito restritos, e, por outro lado, abertura do setor privado em massa.

Os anos 1980 e 1990, nos dois casos, foram marcados por políticas de cortes de gastos públicos, justificados por discursos de ineficiência e alto custo de manutenção das IES públicas. Entretanto, a expansão de matrículas e da base institucional é um fato – na Argentina, pelo ingresso irrestrito e gratuidade; no Brasil, pela expansão das IES privadas não universitárias (faculdades isoladas). Na década de 1990, o Brasil aprofundou a expansão via setor privado com aparato legal que passou a permitir a existência, no país, de instituições de educação superior privadas com fins lucrativos, hoje dominantes nesta categoria. As instituições sem fins lucrativos (criadas a partir de 1955) continuam sendo as únicas possíveis em território argentino. Neste há predomínio do setor público (ou “estatal”), enquanto no Brasil a participação da categoria administrativa pública fica em torno de 16% das IES.

O sistema de educação superior argentino é segmentado em “universitário” e “não universitário”, sendo esta divisão a principal marca de *status*. O sistema universitário é composto por universidades, instituições acadêmicas, científicas e profissionais, com cursos entre cinco e seis anos. O setor não-universitário se constitui de Institutos Superiores de Formação Docente e dos Institutos de Formação Técnica, com cursos entre dois anos e meio a quatro anos. No Brasil, a divisão que confere maior *status* é entre a IES públicas e privadas. As públicas são predominantemente universidades, mas há os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que oferecem um tipo de formação mais vocacional. O setor privado é caracterizado por faculdades isoladas. Nos dois países, observamos nas últimas duas décadas, expansão interiorizada de IES, chegando a regiões mais pobres dos países.

Entre 2000 e 2023, as IES argentinas cresceram 70%, chegando a 71 IES estatais (de regime nacional, provincial e municipal, gratuitas aos estudantes) e 63

privadas. O maior crescimento se deu nos governos Néstor Kirchner (2003-2007) e Cristina Kirchner (2007-2015), quando também houve atuação do Programa de Expansión de la Distribución Territorial de la Oferta de Educación Superior Universitaria (2005-2015). A criação de novas universidades mais distantes do Centro, e das Regiões Metropolitana e Bonaerense, permitiu o acesso de estudantes residentes em áreas de menor concentração populacional e de menor poder aquisitivo. Houve criação também de centros regionais, novas sedes ou subsedes que permitiram maior alcance territorial das IES estatais. No mesmo período, as matrículas cresceram 90,3%, sendo 80% do crescimento nas universidades estatais.

No ano 2000, o Brasil possuía 176 IES públicas e 1.004 privadas (respectivamente, 14,9% e 85,1% do total); em 2022 as IES públicas chegaram a 312; e as privadas, 2.153, o que equivale a um crescimento de 77% na categoria pública e 114,5% na privada). E essa expansão institucional tem se capilarizado para o interior do país: nas capitais o crescimento foi de 96,7% no período; no interior foi de 114,8%. Tem se caracterizado, sobretudo, por instituições privadas com fins lucrativos, pela “proeminência do mercado educacional, com efeitos importantes para a formação superior, para a produção do conhecimento e para o trabalho docente” (Mancebo *et al*, 2015). Quanto às matrículas, no espaço de 20 anos (2000-2020), a população matriculada na rede pública aumentou duas vezes seu tamanho e a rede privada quatro vezes. São, hoje, 1.956.347 matrículas públicas e 6.724.002 privadas.

O crescimento das matrículas nas IES privadas argentinas e brasileiras se dá, sobretudo, na modalidade de educação a distância³ (EaD). Na Argentina, a EaD atende a setores sociais de nível médio e médio-alto, principalmente a partir da pandemia de covid-19 (2020-2022), onde houve necessidade de isolamento social. No Brasil, a EaD atende a um público de trabalhadores, do interior do país, e de profissionais já atuantes na área de educação, mas que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, passaram a ter que buscar formação superior. Na Argentina, entre 2010 e 2021, as matrículas EaD triplicaram nas IES privadas e mais que dobraram nas IES públicas. No Brasil, o ritmo do crescimento é igualmente forte. A participação percentual das matrículas EaD passaram de 14,6 para 35,8%

³ Por educação a distância (EaD) se entende um curso com mais de 50% da carga-horária não-presencial.

entre 2010 e 2020; na categoria privada, de 15,8 para 34%; e, na categoria pública, de 11,1 para 1,8%.

Tanto Brasil quanto Argentina, nos anos 2000 até meados dos anos 2010, tiveram o período de maior gasto público direcionado à expansão com abertura para grupos sociais historicamente menos presentes na educação superior. A partir de 2015, na Argentina com Alberto Fernández, e no Brasil com o *impeachment* de Dilma Rousseff (2016) e ascensão de Jair Bolsonaro à Presidência da República (2019-2022), esta tendência teve uma paralisação. Na Argentina, o sistema universitário estatal é financiado com recursos do Tesouro Nacional, das províncias, da Cidade Autônoma de Buenos Aires, e, em menor montante, da venda de bens e serviços pelas próprias IES e de saldos remanescentes de exercícios anteriores. Nos anos 1990, e por recomendação do Banco Mundial, a política foi de estímulo ao aumento dos dois últimos tipos de financiamento. Vejamos o Gráfico 1 e Tabela 1 a seguir:



Legenda em Português:

Tesoro Nacional = Tesoro Nacional; Remante de Ejercicios Anteriores = Remanesciente de Exercícios Anteriores; Recursos Proprios = Recursos Própios; Otras Fuentes = Outras Fontes; Total General = Total Geral

Fonte: Miranda (2024). Anuarios de Estadísticas Universitarias 2000, 2005, 2010, 2015, 2020 y 2021. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

Nota: Expressado em valores reais base 2003; nos valores foi aplicado arredondamento. Os valores orçamentários foram deflacionados pelo IPC de San Luis (2005-2021) e INDEC (ano 2000).

Tabela 1 - Variação anual do orçamento das universidades estatais argentinas, 2000-2020

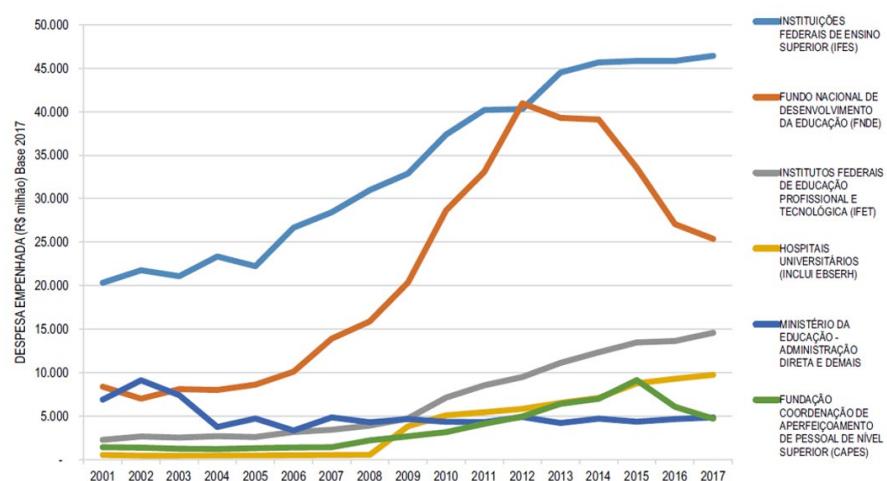
Período	Variação (%)
2005-2000	-3%
2010-2005	77%
2015-2010	14%

2020-2015	-31%
2021-2020	-2%

Fonte: Miranda (2024). Anuarios de Estadísticas Universitarias 2000, 2005, 2010, 2015, 2020 y 2021. Departamento de Información Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

O orçamento executado para as universidades estatais entre 2000-2021 cresce a partir de 2005 até 2010. É justamente no período de mudança de governo (2015-2020) que o orçamento tem uma redução significativa. A maior redução orçamentária se deu, no que diz respeito aos *Programas Especiales* argentinos para a educação superior, na “investigação universitária”. O mesmo pode ser dito em relação ao caso brasileiro. O orçamento do Ministério da Educação (MEC) para o ensino superior foi expandido em 242% entre 2004 e 2015. Foram criadas 13 universidades federais e 39 institutos federais de ciência e tecnologia neste período, além da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), para a gestão dos hospitais universitários. O Figura 1⁴ apresenta a evolução da despesa executada do MEC para 2001-2017, por grupos de unidade orçamentária. Pode-se observar expansão nos Governos Lula.

Figura 1 - Despesa empenhada do Ministério da Educação por grupos de unidades orçamentárias – Brasil, 2001-2017



Fonte: Siafi – Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal. Elaborado por Câmara dos Deputados (2018).

As despesas de administração direta do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com demais unidades orçamentárias (manutenção e funcionamento), são as

⁴ Ainda na Figura 1, é possível observar uma grande redução do orçamento executado, a partir de 2011, do Fnde – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que tem o propósito de transferir recursos financeiros e de prestar assistência técnica aos estados, municípios e Distrito Federal, garantindo educação básica de qualidade.

mais estáveis a partir de 2004, a despeito do crescimento de IES e matrículas. O período 2014-2021 é interessante porque é marcado, para além da crise econômica e política, pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, e pela Emenda Constitucional N. 95/2016, conhecida como “Emenda do Teto de Gastos”, que previa apenas a garantia de despesas obrigatórias (pessoal e encargos sociais), e não despesas de custeio e investimentos, até 2036. Com Bolsonaro (2019-2022) há redução progressiva no orçamento empenhado e executado. Neste período deixou-se de executar 2,86 bilhões de Reais. A partir de 2019, os recursos para investimento nas universidades federais quase desapareceram, com queda de 96,4% (Araújo e Macedo, 2022). O mesmo se deu com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A Capes é uma fundação vinculada ao MEC, responsável pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu* do país e por ações ligadas à divulgação científica, investimentos na formação de especialistas de nível superior e na promoção da cooperação científica internacional. O CNPq, ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, é responsável pelo financiamento de 90% de toda a produção científica brasileira. A partir de 2015, a Capes perdeu 1,41 bilhões de Reais do orçamento empenhado e a execução financeira ainda foi 1,32 bilhão menor. No caso do CNPq, os recursos tiveram uma redução de 69,4% entre 2014-2021, passando de R\$ 3 bilhões para R\$ 918,1 milhões (Araújo e Macedo, 2022). São eles responsáveis pelo pagamento de grande parte de bolsas acadêmicas.

3. Expansão da diversidade estudantil = democratização?

A Argentina das últimas décadas adotou políticas de ação afirmativa sob o princípio da focalização, isto é, da priorização dos grupos estudantis de maior carência socioeconômica. Foram criados o Programa de Créditos (1996-2000), para financiamento de estudos em IES privadas, e o Programa Nacional de Becas Universitarias (nas gestões Kirchner), para remuneração de estudantes pobres, mas com bom rendimento acadêmico. No final dos anos 2000, foram criados o Programa Nacional de Becas Bicentenario (para alunos com origem em lugares de pouco ingresso no ensino superior, em carreiras científico técnicas – licenciaturas,

engenharias, por exemplo) e o Programa Nacional de Becas de Grado TICs (destinado a alunos de carreiras ligadas a tecnologias de informação e comunicação). No período 2002-2013, o orçamento destinado a “becas” (bolsas) cresceu 650%.

Nos anos mais recentes, outros programas e projetos foram criados para a promoção do acesso, da permanência, da conclusão dos cursos de graduação, da inclusão social na educação superior e no mundo do trabalho, tais como Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano; Programa de Respaldo de Estudiantes Argentinos (Prog.Res.Ar); Programa de Expansión de la Distribución Territorial de la Oferta de Educación Superior Universitaria; Proyectos de Articulación con la Escuela Media; Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos; Programa de Ingreso y Permanencia; Projeto de Apoio para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año; e, o Programa de Calidad Universitaria. Na gestão Macri (2015-2019), o Prog.Res.Ar, sofreu várias alterações, dificultando a candidatura a uma bolsa e reduzindo os meses de benefícios.

Assim, a quantidade de estudantes bolsistas do Prog. Res.Ar foi bastante reduzida (68,8%), saindo de 904.950 (em 2015) para 535.927 (em 2019). No período da pandemia de covid-19, o número de bolsistas voltou a crescer em 60%, compensando (mas não totalmente), a redução da gestão Macri. A maior parte dos beneficiários são mulheres (em geral, sem filhos) e estudantes de primeira geração da família a ingressar no ensino superior. Mais da metade (51,8%) dependem de recursos financeiros complementares, de suas famílias, a despeito da bolsa, para custear materiais variados, photocópias, transporte, *Internet* e alimentação. Além das mulheres, o conjunto de políticas de democratização mais recentes, tornou mais robusta a taxa líquida de escolarização no país, mas também o acesso da faixa etária da população com 25 anos ou mais e de pessoas com deficiência/s.

No Brasil, as principais políticas públicas de expansão do acesso e da democratização da educação superior em instituições privadas são o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). O Fies, criado em 2001, concede crédito para financiar de 50 a 100% do valor das mensalidades. No ano de 2010, na gestão Dilma Rousseff, sofreu uma série de mudanças, facilitando os contratos firmados com estudantes de classes de rendimento C, D e E. Com a mudança de governo, em 2015/2016, tomou força o discurso que a

falta de controle do governo Dilma permitiu que as IES privadas conduzissem o Programa a problemas de gestão de matrículas e no endividamento e inadimplência devido a critérios muito flexíveis (G1, 2016). Muitos estudantes acabaram sem poder honrar o contrato (BBC News Brasil, 2021). Critérios mais rígidos foram implementados ainda no curto governo de Michel Temer.

Em 2022 foi sancionada a Lei nº 14.375/2022, que permitiu abatimento de até 99% das dívidas de estudantes que aderiram ao Fies até o segundo semestre de 2017, entre outras possibilidades. Mas há, nos últimos anos, uma sensível queda no volume percentual de financiamentos estudantis: apesar do Programa ter oferecido 110 mil bolsas em 2022, somente 45,5% do total foram preenchidas (Semesp, 2023), indicando a insegurança dos estudantes em assumir essa dívida futura, mediante a avaliação do cenário da educação superior e da economia e mercado de trabalho como um todo. De acordo com estudo realizado pela Câmara dos Deputados (2018), o Fies, no momento em que, realmente, foi importante mecanismo de expansão do acesso à educação superior (gestão Dilma Rousseff), era insustentável para os cofres públicos.

Já o ProUni, criado em 2005, oferece bolsas integrais e parciais em IES privadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em troca de isenção em impostos federais. No primeiro ano de vigência foram mais de 130 mil bolsas; em 2022 já se alcançou mais de 469 mil. Houve grande redução de implementação de novas bolsas entre 2015 e 2020, com retomada nos anos posteriores. Até 2011, as IES privadas gozavam de isenções fiscais com cálculos feitos sobre a quantidade de bolsas ofertadas, e não efetivamente preenchidas. Com a Lei N. 12.431/2011, o cálculo passou a considerar o preenchimento efetivo de bolsas, com a criação de um coeficiente denominado como Poeb – Proporção de Ocupação Efetiva de Bolsas. Com isso o percentual de gastos com o ProUni tem diminuído (Câmara dos Deputados, 2018, p. 76).

A despeito das críticas, podemos afirmar que tanto o ProUni quanto o Fies são políticas que incluíram/incluem grupos historicamente menos presentes neste nível de ensino: de baixa renda (classes C, E e E), negros (pretos e pardos) e também aqueles com idade maior que a adequada para estar na educação superior, isto é, com mais de 24 anos. O ProUni também permitiu o acesso dos “novos estudantes” em cursos de maior demanda e prestígio social, como os de Medicina, Engenharias e

Direito, os chamados “cursos imperiais”. De acordo com Ristoff (2016) no ano de 2015, 97% das famílias dos estudantes financiados eram de baixa renda; os negros representavam 50% dos estudantes com contratos firmados no âmbito do Fies; e, 38% dos estudantes tinham mais de 24 anos. Ou seja, mesmo com alguns problemas, permitiram um avanço importante em termos de democratização do acesso.

No que diz respeito a políticas dirigidas à categoria pública federal, destacam-se o PNAES e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, visou dotar as IES de recursos financeiros, principalmente, para o aumento de vagas de ingressantes, em especial no período noturno, na redução da evasão discente e na ocupação de vagas ociosas. O Programa teve início a partir de contratos do MEC com as IES aderentes, tendo sido importante no processo de criação de novas instituições e *campi*. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (criado em 2010), tem por objetivo ampliar as condições de permanência de estudantes de baixa renda nas IES federais, com ações nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital, cultural e esportiva; creche; e, apoio pedagógico⁵.

Também a chamada Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, é importante no período mais recente, por ter estabelecido um padrão de acesso por meio de reserva de vagas para todo o sistema federal: metade delas passou a ser destinada para egressos do ensino médio de escolas públicas, e, dentro deste grupo, são reservadas vagas para estudantes de baixa renda, e, pretos, pardos e indígenas (PPI) segundo a população de cada estado da federação. Posteriormente, em 2016, as pessoas com deficiência foram acrescentadas à reserva de vagas. O percentual de matrículas associadas a vagas reservadas saiu do patamar de 6% (em 2010) para 35% (em 2019), o que é um avanço, embora não tenha alcançado 50%, como é previsto na Lei. Há ganhos substantivos para o grupo que combina recorte de renda e racial/de cor, e, sem seguida, para o grupo formado pelo recorte de renda (Honorato *et al*, 2022, p. 54).

Este é um resultado importante e que explica a demanda potencial prioritária do PNAES, embora o documento que o implemente não faça referência direta à população negra. É importante observar que a Demanda Potencial Prioritária (DPP)

⁵ Em julho de 2024, o Presidente Lula sancionou como lei o então PNAES, como Política Nacional de Assistência Estudantil (Lei 14.914/2024).

do PNAES está em torno de 80% do público discente das universidades federais. Os estudantes amarelos, brancos e aqueles que não declaram a raça/cor, ficam sempre abaixo desse nível. Já os pardos, pretos, quilombolas e indígenas, ficam sempre acima do nível (mais 80%). Pretos e indígenas fazem jus à população alvo do Programa, em sua quase totalidade, com resultados acima de 90%. A mesma tendência é observada quando se considera somente o critério egresso de escola pública ou o critério de renda: pretos, quilombolas e indígenas apresentam, sempre, os maiores percentuais de demanda e de cobertura, independentemente do critério (Silva, 2021).

Embora não responda à demanda total, a assistência estudantil, via PNAES, tem chegado aos mais vulneráveis, prioritariamente. O Programa tem uma tendência crescente em termos de aportes de recursos públicos, saindo do patamar de 320 milhões de Reais em 2010, para mais de um bilhão de Reais em 2022 (Martins *et al.*, 2019). Entretanto, é necessário levar em consideração o aumento no número de matrículas, que passaram de 833.934 em 2010, para 1.270.893 em 2022. A situação é a de que a demanda é de pelo menos 3 em cada 4 estudantes, considerando todas as áreas de atuação do PNAES. Alimentação, transporte e inclusão digital são as que têm os maiores percentuais de cobertura; por outro lado, apoio pedagógico cobre um percentual muito pequeno de estudantes com dificuldades no aprendizado, na disciplina e na implementação do hábito de estudo.

Esse conjunto de políticas tem permitido, no Brasil, o maior acesso, à educação superior, de mulheres, egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas, residentes de regiões mais pobres do país e do interior (não-capitais). Mas é necessário atentar que as taxas de evasão discente são muito menos otimistas, em comparação com os dados de matrículas e ingressantes. No período 2010-2020 o número de concluintes⁶ variou positivamente, somente 1 ponto percentual (pp.) para os cursos presenciais; para os cursos EaD, a variação foi de -3 pp. Somente a rede pública presencial permaneceu estável no número de concluintes. Entre os cursos privados presenciais, houve redução de 4 pp., e, entre os EaD, redução

⁶ Concluintes são todos os estudantes matriculados em IES que, em função da quantidade de créditos já cursados, e tendo obtido aprovação nas disciplinas correspondentes, têm condições de colar grau no ano de referência do Censo da Educação Superior.

de 5pp. Os concluintes de cursos EaD em instituições de educação superior públicas apresentaram o maior crescimento: 4pp (Semesp, 2023).

As Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2010, 2015 e 2020 (Inep, 2010, 2015 e 2020) mostram que, no Brasil, a maioria dos estudantes concluem cursos com grau acadêmico de Bacharel. Chama atenção o resultado das licenciaturas, que está perdendo, cada vez mais, concluintes. O Brasil é um dos países que mais formam professores no mundo. Mas a expansão do acesso e conclusão dos cursos de licenciatura não têm sido acompanhadas pela qualidade desses cursos e nem por atratividade para a atividade docente. Preocupado com a qualidade das licenciaturas, o Ministro da Educação aprovou, em maio de 2024, diretrizes do Conselho Nacional de Educação que determinam que os cursos de licenciaturas EaD tenham um limite de até 50% das atividades em modalidade à distância⁷. E o governo estuda avaliações anuais dos licenciandos com prova prática e provas mais extensas⁸.

Enfim, segundo relatório da Semesp (2023), o Brasil continua apresentando alta evasão na educação superior, com uma taxa de conclusão⁹ de apenas 26,3% (considerando IES públicas e privadas e a soma de cursos presenciais e EaD). A situação não é diferente na Argentina. A taxa de retenção no primeiro ano para as universidades estatais, no período 2015-2022, variou entre 61,6% e 64%. Nas universidades privadas a variação é semelhante (58 a 60,6%). Estes dados indicam que cerca de 40% dos estudantes evadem ainda no primeiro ano, a despeito da gratuidade e do ingresso irrestrito. Parte dessa evasão se dá em função do desejo dos estudantes de trocarem de instituição de ensino e/ou de curso. Assim, é fundamental que haja coleta desse tipo de informação, para que a evasão, nos sistemas de educação superior dos dois países, seja mais bem dimensionada.

⁷ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/05/27/mec-aprova-nova-divisao-do-curriculo-e-limite-de-50percent-de-ead-para-cursos-de-licenciatura-e-pedagogia-entenda.ghtml>. Acesso em: 14 ago. 2024.

⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/19/entrevista-avaliacao-de-futuros-professores-sera-anual-com-prova-pratica-e-exame-mais-extenso-diz-presidente-do-inep.ghtml>. Acesso em: 14 ago. 2024.

⁹ Percentual de ingressantes que concluíram o curso até o ano de referência.

4. Democratização segregativa e da utilidade dos diplomas

Como vimos em Dubet (2015), a massificação dos sistemas de educação pode acentuar hierarquias, e, portanto, desigualdades internas. Isso ocorre à medida em que existem diplomas de cursos e carreiras que conferem mais renda, *status* e poder para aqueles que os têm. Assim, as desigualdades seriam, até mesmo, menos importantes no ingresso, e mais importantes, de serem analisadas, na conclusão do ensino superior e entrada no mundo do trabalho. Entretanto, o que reforça o elo das desigualdades de origem e de destino daqueles que passam pelo nível de escolarização superior é que estudantes mais pobres, mulheres, negros e de outras minorias concentram-se em cursos e carreiras de menores recompensas ou retornos econômicos e sociais. O mesmo se observa quando analisamos as divisões entre IES com maior ou menor prestígio, mais tradicionais e mais novas.

Adicionalmente, quanto mais se reconhece o prestígio da IES, mais ela acaba aprofundando a seleção social de estudantes, docentes e funcionários, o que faz Dubet (2015) concluir que a hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social. Outra posição semelhante é a de Lucas (2001), que aponta uma forte associação entre origem social, educação e ocupação. Desse modo, a expansão das oportunidades educacionais não geraria, imediatamente, democratização de oportunidades sociais. Isso porque a expansão mantém desigualdades entre grupos. Assim, verdadeira democratização só ocorreria quando a expansão de oportunidades mais rentáveis ocorresse para além da cobertura da demanda de grupos maior privilégio socioeconômico sobre segmentos igualmente mais seletivos e rentáveis do sistema de educação superior.

Lucas (2001) acrescenta que a manutenção da desigualdade se dá a despeito da expansão do sistema em função de “diferenças qualitativas”, tais como o curso, carreira, IES, entre outras. Mont’Alvão (2016) se refere ao argumento de Lucas (2001) como ao que se associa às investigações sobre “estratificação horizontal” do acesso ao ensino superior. De fato, vem crescendo a produção neste campo, que mostra como a origem social dos estudantes afeta o tipo e a qualidade de sua passagem pelo ensino superior, com caminhos mais ou menos seletivos e rentáveis. Também marcas sociais como raça/cor e gênero, seriam sinais das probabilidades de acesso a certos cursos

e/ou instituições de maior ou menor prestígio (Mont'Alvão, 2016; Prates e Silva, 2014; Ribeiro e Schlegel, 2014; Mendes *et al.*, 2021; Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Marteleto *et al.*, 2016; Costa e Picanço, 2020; Rodrigues, 2023).

Ribeiro e Schlegel (2014), analisando os censos brasileiros de 1960 a 2010, por exemplo, verificaram que quando conseguem completar o ensino superior, pretos, pardos e indígenas continuam com remuneração inferior à de brancos e amarelos com o mesmo nível de escolaridade. Destacam que a raça/cor é ainda uma característica pouco explorada nos estudos sobre estratificação horizontal das carreiras universitárias – não só no Brasil, mas no mundo, em geral. Os grupos de cor menos privilegiados teriam um padrão de escolha de carreira universitária muito semelhante ao das mulheres: carreiras com menor *status*; valor de mercado mais baixo; e, menos masculinas. Assim, se o acesso à universidade se expandiu ao longo dos últimos cinquenta anos, a expansão não representou acesso igual a todas as carreiras universitárias, isto é, às carreiras mais rentáveis e de prestígio.

Rodrigues (2024), analisando os concluintes dos “cursos imperiais” – engenharia, medicina e direito – no Brasil, entre 2009 e 2017, encontrou evidências de “fechamento social” (Alon, 2009), isto é, de controle social dos formandos nesses cursos. Na Argentina, do mesmo modo, há evidências de “estratificação horizontal” ou “democratização segregativa”, mesmo com gratuidade e ingresso irrestrito. A probabilidade de acesso de jovens a diferentes tipos de formação superior difere segundo a posição na estratificação socioeconômica e local de residência. As chances de acesso a uma educação superior universitária são menores para jovens de baixo nível socioeconômico e primeira geração com educação universitária. Residentes de regiões mais pobres econômica e culturalmente têm mais probabilidade de acessar “carreiras terciárias” e não universitárias (Adrogue e Garcia de Fanelli, 2021).

Considerações finais

Brasil e Argentina seguiram caminhos bastante diferenciados na expansão e democratização do acesso à educação superior. A principal característica argentina é o ingresso irrestrito e a gratuidade das instituições públicas; no Brasil a expansão das IES privadas lucrativas e matrículas em cursos na modalidade à distância.

Mesmo com o investimento realizado entre 2003 e 2015, por meio de um conjunto de políticas dirigidas às instituições federais, estas, hoje, não chegam a 20% do sistema, sendo, ainda, muito restritas à seleção social e a um público das classes populares superselecionado. Nos dois sistemas há altas taxas de evasão e desigualdades cada vez mais qualitativas, isto é, aquelas que são efeito das hierarquias de prestígio, reputação, qualidade (entre outras) das instituições, cursos e carreiras. Tal fato assegura o reforço de “desigualdades efetivamente mantidas”.

Na Argentina a expansão do sistema se deu, sobretudo, ao longo dos anos 2000, com o crescimento do setor público estatal, que é universitário. As instituições privadas, criadas em 1955, continuam sendo todas sem fins lucrativos. A modalidade do ensino à distância é bastante reduzida, tendo expandido mais recentemente, com a pandemia de covid-19, e entre um público de maior poder aquisitivo. Há um esforço de interiorização das instituições argentinas, mas somente as estatais chegam a todo o território e nas regiões mais pobres e distantes do centro econômico e político do país. As universidades privadas se concentram em regiões de adensamento populacional com maior poder aquisitivo, e sua expansão é modesta, mas crescente. O setor privado na Argentina continua sendo minoritário em termos de oferta de acesso à educação superior e não recebe nenhum tipo de recurso público.

Já o setor privado brasileiro, ao contrário do argentino, recebe recursos expressivos do governo federal, principalmente pelo Prouni, por meio de isenções fiscais. No Brasil, as IES públicas também são gratuitas, como na Argentina, e financiadas com recursos da União. Nos dois países há redução de recursos para o financiamento das instituições públicas ou estatais, principalmente no que diz respeito à pesquisa científica, e bolsas acadêmicas e sociais. Na Argentina, há incertezas sobre a política de Javier Milei para o ensino superior. O Brasil respira parcialmente, com a eleição, pela terceira vez, de Lula, que promete recuperar o que deixou de ser investido na educação superior entre 2016-2022. A continuidade do financiamento de políticas de assistência estudantil é fundamental, nos dois casos, para que estudantes mais pobres e mais negros consigam concluir seus cursos.

Nos dois países, os recursos destinados à assistência estudantil são insuficientes em comparação com a demanda, num contexto de expansão com diversificação do perfil discente. São grandes as dificuldades para permanecer e

concluir a formação superior, o que se revela pelo alto nível de evasão nos dois casos. Além disso, aqueles que conseguem chegar ao diploma enfrentam fraca conexão entre a credencial escolar e as oportunidades e condições de trabalho, o que pode levar a uma situação de *overeducation*, ou, de segregação de grupos com origem socioeconômica menos elevada, e marcas sociais de cor/raça e gênero, em ocupações menos rentáveis, de menor *status*, e com piores condições de trabalho. Muitos jovens no Brasil, por exemplo, têm evadido dos cursos de licenciatura ou mesmo nem chegam mais a cogitar uma formação para a profissão docente.

Bibliografia

- ADROGUE, C.; GARCIA DE FANELLI, A. Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Pág. Educ.*, Montevideo, v. 14, n. 2, p. 28-51, 2021.
- ALON, S. The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*, v. 74, n. 5, p. 731-755, 2009.
- ARAÚJO, M. A. D.; MACEDO, M. N. O desmonte da educação superior no governo Bolsonaro. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 9., 2022, São Paulo. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/358>. Acesso em: jun. 2025.
- BBC NEWS BRASIL. “Me formar virou um pesadelo”: os brasileiros endividados com o Fies. *G1*, 24 ago. 2021. Caderno Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/24/me-formar-virou-um-pesadelo-os-brasileiros-endividados-com-o-fies.ghtml>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). *Escritos de educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Financiamento da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas*. Brasília: Edições Câmara, 2018.
- CARDOSO, L. da S. *Desigualdade e escolaridade: estudantes do ensino médio na cidade do Rio de Janeiro*. Projeto de Pesquisa (Projeto n. 5480 CEPG/UFRJ) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, v. 31, p. 195-233, 2019.
- COLLINS, R. Where are educational requirements for employment highest? *Sociology of Education*, v. 47, 1974.

COSTA, A. L. D.; PICANÇO, F. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. *Novos Estudos CEBRAP*, v. 39, p. 281-306, 2020.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 43, 1989.

CUNHA, L. A. *A universidade temporânea: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DAVIS, K.; MOORE, W. E. Alguns princípios de estratificação. In: VELHO, O. et al. (orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

DOS SANTOS FILHO, J. C. Escopo da seletividade ao ensino superior. *Educação e Seleção*, n. 13, p. 19-30, 1986.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, 2015.

DURKHEIM, É. A educação, sua natureza e seu papel. In: DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FORQUIN, J. C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

G1. Dilma admite erro ao deixar controle do Fies para faculdades particulares. *G1, Caderno Educação*, 16 mar. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/dilma-admite-erro-ao-deixar-controle-do-fies-para-faculdades-particulares.html>. Acesso em: 9 jun. 2023.

HONORATO, G. et al. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In: CARREIRA, D.; HERINGER, R. (orgs.). *10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ/Ação Educativa, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do censo da educação superior 2010*. Brasília, DF: Inep/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do censo da educação superior 2015*. Brasília, DF: Inep/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística do censo da educação superior 2020*. Brasília, DF: Inep/MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B.; VALE, A. A. do. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 46, p. 99-111, 2016.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, P. F. de M.; DE ARAÚJO JUNIOR, C. A. M.; RODRIGUES, J. A. Orçamento público para financiamento da assistência estudantil no ensino superior sob a perspectiva do direito humano fundamental à educação. *Argumentos*, v. 16, n. 2, 2019.

MENDES, T. et al. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, e07830, 2021.

MIRANDA, E. *Informe Argentina*. Relatório de Pesquisa (Affirmative action and the right to higher education: recent changes, outcomes and political action in Argentina, Brazil, Chile). Rio de Janeiro: LEPES/FE/UFRJ; Ação Educativa, 2024.

MIRANDA, J. A. A. de; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 22, p. 589-613, 2017.

MONT'ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, 2016.

PARSONS, T. In: BRITTO, S. de. *Sociologia da juventude III: a vida coletiva juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PRATES, A. A. P.; SILVA, M. F. Os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, M. L. de O. (org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: RIBEIRO, C. A. C. (org.). *Juventudes e educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil*. Rio de Janeiro: Coleção Pronex-Juventude, 2014.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, v. 9, 2016.

RODRIGUES, L. Estratificação horizontal do ensino superior brasileiro e as profissões imperiais: os concluintes de medicina, engenharia e direito entre 2009 e 2017. *Dados*, v. 67, n. 1, 2023.

SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil*. 13. ed. São Paulo: Semesp, 2023.

SENKEVICS, A. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 3, n. 4, 2021.

SILVA, L. B. *Caderno temático III: a demanda potencial e o público-alvo da assistência estudantil*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

WEBER, S. *Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante*. Petrópolis: Vozes, 1976.

Recebido em: Agosto de 2024
Aceito em: Novembro de 2024

COMO REFERENCIAR

HONORATO, Gabriela; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Caminhos distintos, enfrentamentos semelhantes: democratização do ensino superior em Brasil e Argentina. *Latitude*, Maceió, v. 18, n. 2, p. jul.-dez., 2024.