

DIFERENCIAÇÃO INSTITUCIONAL E DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR*

Arnaldo Mont'Alvão

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: almentalvao@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.17666/3088129-143/2015>

Introdução

O processo de expansão do acesso ao ensino superior ao redor do mundo envolve dois grandes eixos: diversificação/diferenciação institucional e estrutura de mercado (Prates, 2005; Arum *et al.*, 2007; Roksa, 2008). A intensificação da diferenciação entre instituições de ensino e o aumento da presença do setor privado no nível terciário propiciaram que diferentes demandas pudessem ser atendidas de forma crescente ao longo das últimas décadas, transformando sistemas elitistas em sistemas de massa (Trow, 2007). Sistemas

educacionais no mundo inteiro podem ser analisados segundo a ênfase que empregam nesses dois eixos, de forma que cada opção tem impacto direto nas desigualdades de acesso. À medida que aumenta a importância da diferenciação institucional, o sistema torna-se também mais estratificado: os estudantes seguem diferentes caminhos (tipos de instituições, cursos etc.) dentro do sistema educacional de acordo com seus níveis de habilidade acadêmica e suas origens socioeconômicas (Kerckhoff, 2000; Shavit e Muller, 2000).

Este estudo analisa como os processos de diferenciação institucional e a estrutura de mercado do ensino superior afetam as desigualdades de acesso a esse nível de escolaridade no Brasil. Para isso, faz um percurso pela literatura internacional e contextualiza a discussão para o caso brasileiro. Em seguida, a análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 permite estimar as desigualdades de acesso ao ensino supe-

* Agradeço os comentários de Antônio Augusto Prates e Neuma Aguiar, bem como às recomendações dos pareceristas. Quaisquer inconsistências são de inteira responsabilidade do autor.

rior em seus diferentes caminhos. A última seção discute os resultados dessa análise à luz do cenário brasileiro atual.

Modelos de diferenciação institucional

Diferenciação institucional diz respeito aos processos de diversificação que estabelecem funções distintas entre as instituições de ensino superior, colocando de um lado as universidades clássicas e de outro as instituições com formatos diferentes, em geral mais flexíveis, das quais muitas oferecem educação do tipo vocacional – que procura integrar o ensino escolar ao aprendizado de uma profissão. Esses processos vêm ocorrendo desde o século XIX nos Estados Unidos e principalmente na Europa, intensificando-se na segunda metade do século XX, quando adquire universalidade em resposta a diferentes estímulos, como a resistência das universidades clássicas a um processo de abertura, a demanda por inclusão social e a demanda por uma formação mais dinâmica e rápida para atender às necessidades do mercado de trabalho (Prates, 2005). No esquema de organização da educação vocacional, os estudantes são socializados com ambientes de trabalho e com as competências necessárias para uma grande variedade de ocupações.

Todavia, esse processo não ocorreu de forma uniforme. Alguns sistemas educacionais expandiram-se através da delimitação rígida entre ensino acadêmico e vocacional, como é o caso de vários países europeus – Alemanha, Inglaterra, Holanda, França, Rússia e Suíça – que são chamados sistemas *binários* (Arum *et al.*, 2007). Nesses países, ou foram criados novos institutos tecnológicos, ou escolas politécnicas secundárias foram elevadas para o nível terciário. Alguns desses sistemas, principalmente os germânicos, começam a diferenciar os estudantes já na educação básica, com a justificativa de que a homogeneização das habilidades e do desempenho escolar resulta em maior eficiência educacional (Muller e Kogan, 2010). Ao mesmo tempo, a homogeneização em busca de eficiência implica também pouca permeabilidade entre educação acadêmica e vocacional, predefinindo as trajetórias dos estudantes ao redor dos 12 anos de idade. De qual-

quer forma, tais sistemas apresentam as mais altas taxas de conclusão do ensino médio e de transição para o ensino superior, e neles a posição dos jovens no mercado de trabalho foi a menos afetada pela última crise econômica internacional (Hoffman, 2011). Em outros países – como Estados Unidos, Japão e Israel – a diversificação veio com criação de instituições de menor prestígio, muitas voltadas para a educação vocacional, que proporcionam formação mais flexível rápida – geralmente de dois a três anos. Estes são os chamados sistemas *diversificados*, que também incluem países como Suécia e Coreia do Sul. Embora a educação do tipo acadêmico ainda seja predominante, culminando em sistemas menos estratificados que proporcionam formação mais generalista do que aqueles com rígida delimitação (Kerckhoff, 2000), nos últimos anos, as matrículas em instituições menos seletivas – como os *community colleges* norte-americanos – vêm crescendo fortemente, impulsionadas pela busca de jovens por formações mais flexíveis e novas habilidades que lhes permitam competir num mercado de trabalho seriamente impactado pela crise econômica (Barr e Turner, 2013). Outros países apresentam sistemas altamente rígidos, baseados num único modelo de instituição: a universidade de pesquisa. Estes são os sistemas *unificados*, encontrados em países como Itália e República Tcheca.

Diferenciação e estratificação

Duas perspectivas diferentes contemplam o processo de diferenciação institucional – que estabelece papéis distintos para os diferentes tipos institucionais (universidades, faculdades ou *colleges*, institutos técnicos etc.) – e suas consequências para a estrutura de oportunidades de acesso e posterior alcance socioeconômico.

A primeira percebe a diferenciação como promotora de oportunidades educacionais, ao permitir que mais estudantes de classes sociais baixas sejam incluídos no sistema de ensino superior (Arum *et al.*, 2007) e adquiram credenciais para competir no mercado de trabalho (Blossfeld, 1992). Evidências empíricas indicam que os sistemas com maior grau de diversificação são também aqueles em que

se verifica um maior volume de acesso a esse nível de ensino (Castro, 2001; Trow, 2007; Arum *et al.*, 2007). O processo de diversificação teria assim uma espécie de efeito democratizante de acesso e conclusão da educação superior (Roksa, 2008; Kalogrides e Grodsky, 2011), permitindo o acesso de uma quantidade enorme de estudantes, principalmente das classes trabalhadoras.

A segunda perspectiva propõe que a flexibilização institucional implica também um maior nível de estratificação dos sistemas de ensino, com as clássicas universidades de pesquisa no topo, instituições de menor prestígio no meio e na base aquelas voltadas para a formação vocacional (Kerckhoff, 2000; Shavit e Muller, 2000; Prates, 2005). E quanto maior o prestígio de uma instituição, maior o peso das origens sociais na determinação de quem terá acesso a ela. Esse processo diferencia as oportunidades educacionais e, conseqüentemente, ocupacionais das diferentes classes sociais ao longo do curso de vida, ao desviar estudantes de classes baixas das melhores credenciais do sistema, que em geral, são aquelas oferecidas pelas instituições acadêmicas (Brint e Karabel, 1989; Gamoran e Mare, 1989; Shavit, 1990). Nesse sentido, o possível efeito de inclusão, que proporciona o acesso de uma proporção maior da população geral, não necessariamente leva a uma redução geral das desigualdades de acesso, já que canaliza o acesso de grupos sociais distintos de acordo com o tipo de instituição e acaba por minimizar o impacto da expansão geral do sistema.

O primeiro ponto de vista se inspira na teoria do capital humano para argumentar que a educação oferecida pelos *colleges* e instituições de educação vocacional proporciona aos estudantes habilidades que melhorarão sua produtividade no mercado de trabalho. O segundo, por sua vez, baseia-se nas teorias da reprodução e argumenta que a diferenciação impede a equalização de oportunidades educacionais e ocupacionais ao posicionar estudantes de classes trabalhadoras nos caminhos do sistema educacional que trarão menor retorno ocupacional futuro (Shavit e Muller, 2000).

Muller e Shavit (1998), em contrapartida, argumentam que o papel da educação vocacional e do sistema educacional varia de acordo com as características do contexto institucional. Em geral, quanto

mais forte o componente vocacional, como no caso dos países germânicos, maior a articulação do sistema escolar ao mercado de trabalho. Esse tipo de educação funciona como uma rede de segurança/proteção mínima, proporcionando uma inserção mais fácil no mercado de trabalho do que a educação acadêmica. Ao mesmo tempo, a educação acadêmica proporciona maior retorno ocupacional que a vocacional, o que significa que o retorno de curto prazo desta última não supera suas desvantagens ao longo do curso de vida. Mas esses efeitos são mais fortes em países onde há alto grau de especificidade da educação vocacional, como Alemanha, Suíça e Holanda. Ou seja, nesses países, ao mesmo tempo que a educação vocacional proporciona grandes chances de alocação rápida no mercado de trabalho, também limita o alcance socioeconômico de estudantes de classes trabalhadoras em longo prazo. Em países como Estados Unidos e Taiwan, onde o sistema é menos estratificado e o conteúdo é mais generalista, é mais difícil prever o tipo de inserção no mercado do que em sistemas com divisão rígida, e as diferenças entre estudantes da educação acadêmica e da vocacional, em termos de inserção posterior, são menores (Kerckhoff, 2000; 2001).

Estudos recentes, contudo, indicam que as diferenças entre sistemas estratificados e generalistas vêm convergindo nos últimos anos. Crises econômicas e mudanças estruturais recentes têm impactado a estrutura dos sistemas educacionais e a transição da escola para o trabalho, principalmente na União Europeia, afetando a capacidade usual de integrar rapidamente estudantes ao mercado de trabalho, principalmente para aqueles com qualificações mais baixas, transformando o tradicional sistema dual (escola e trabalho) num sistema multifacetado (Mills e Blossfeld, 2005; Skrobaneck *et al.*, 2009).

Diferenciação institucional na América Latina

Países da América Latina têm experimentado expansão quantitativa de seus sistemas de ensino superior, com crescimento de mais 50% no número de matrículas entre os anos de 1980 e o início do século XXI, abrangendo 23% dos jovens entre 18

e 24 anos em 2001 (Martins, 2008). Ao mesmo tempo, todavia não se verificou processo de diferenciação institucional intenso como na Europa, onde o ensino vocacional abriga 50% ou mais dos estudantes. O ensino acadêmico é predominante na América Latina, principalmente em países como Brasil, Uruguai e México, com pelo menos 80% das matrículas. Esse modelo, baseado no tripé ensino-pesquisa-extensão, é responsável, segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento, por um enorme desperdício de recursos ao gerar altos índices de desistência, problemas sérios de qualidade da educação oferecida e mesmo inflação das credenciais educacionais (Castro e Levy, 2000). Sugeriu-se, para superar tais problemas, que os países da região investissem num processo de diferenciação institucional, adotando diferenças claras entre instituições voltadas para educação acadêmica e vocacional. Chile, Argentina e Venezuela são os que mais investiram nessa tendência, chegando a ter um terço das matrículas em cursos técnicos de curta duração (Castro, 2004). No geral, porém, os processos de expansão se deram principalmente através da criação de cursos baseados no modelo acadêmico tradicional, mantendo a educação profissional estagnada.

O acesso ao ensino superior brasileiro é limitado: só alcançou 16% da população entre 18 e 24 anos em 2013, nível muito abaixo de países como Argentina, Uruguai e Chile, onde mais de 30% da população nessa mesma faixa de idade consegue ingressar no ensino superior. Essas diferenças se devem diretamente às políticas de acesso e diferenciação (Prates, 2005; Schwartzman, 2005), pois, enquanto países como Argentina, México e Uruguai adotaram uma política de acesso irrestrito ao ensino superior – sendo por isso menos seletivos que o sistema brasileiro –, outros, como o Chile e Peru, investiram mais na expansão da educação vocacional, que chega a 30% e 75% das matrículas, respectivamente. O Brasil e a Colômbia, por sua vez, investiram num caminho distinto, baseado na ampliação do ensino privado, sem no entanto apresentar grande diferenciação de conteúdos. Nestes países, as universidades públicas mantiveram-se seletivas e responsáveis pela produção de pesquisa acadêmica, enquanto as novas instituições – na maioria não universitárias – se tor-

naram as responsáveis pela formação de profissionais para o mercado. O incipiente processo de diversificação acompanhou a evolução do processo de privatização, de forma que algumas das novas instituições passaram a oferecer cursos de formação técnica e de curta duração.

Já nos países com política de acesso irrestrito – como Uruguai, Argentina e México –, a diversificação se deu no interior do próprio sistema público. No México, apesar de terem sido criadas algumas instituições de formação tecnológica, prevaleceram instituições não universitárias que ofereciam principalmente cursos em ciências sociais aplicadas e humanas. Na Argentina foram criadas instituições com foco nas engenharias e universidades públicas menores, voltadas para ciências sociais e humanas.

Diferenciação institucional do sistema de ensino superior brasileiro

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 firma os princípios para uma educação terciária diferenciada de acordo com motivações acadêmicas e profissionais distintas (Neves, 2003). As diretrizes estabelecem que a diferenciação deva acontecer tanto no plano vertical, com a diversificação das instituições e o tipo de formação por elas oferecido, quanto no horizontal, com o reconhecimento de objetivos e conteúdos educacionais múltiplos. A configuração atual do sistema permite então que estudantes optem por cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos. Os dois primeiros são oferecidos em instituições que oferecem primordialmente educação do tipo acadêmico, como universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores, enquanto os últimos são oferecidos por centros de educação tecnológica. Vejamos essas diferenças mais a fundo.

As instituições universitárias abrigam tanto as tradicionais universidades, que gozam de autonomia científica e administrativa e baseiam-se no tripé ensino-pesquisa-extensão nas várias áreas do saber, quanto as universidades especializadas, que possuem foco em campos específicos como saúde (por exemplo, a Universidade Federal do Estado de São Paulo) e agronomia (por exemplo, a Universidade Federal de Viçosa). Os centros universitários foram criados

principalmente no âmbito da rede privada, inspirados nas politécnicas europeias e nos *community colleges* norte-americanos. Essas instituições não são obrigadas a desenvolver pesquisa acadêmica e oferecem principalmente ensino em campos variados, gozando de autonomia administrativa para organizarem seus cursos. Institutos superiores têm como objetivo a formação de quadros para o magistério da educação básica, enquanto as faculdades se organizam em torno de áreas do conhecimento. Os centros de educação tecnológica, tanto na rede pública quanto na privada, oferecem educação técnica visando a qualificação de profissionais com cursos mais dinâmicos e aplicados ao mercado de trabalho.

Enquanto as instituições universitárias da rede pública, cujo acesso é altamente competitivo, são responsáveis pela maior parte da pesquisa acadêmica, centros universitários, faculdades, institutos superiores – que se expandiram principalmente na rede privada – e os centros de educação tecnológica oferecem currículos mais enxutos e investem principalmente em cursos voltados para o mercado de trabalho. Esse processo de diferenciação entre instituições – não necessariamente de conteúdos, embora críticos indiquem que seja mais uma distinção de nomenclatura do que do tipo de educação real ofertada (Neves *et al.*, 2007) – tem ajudado a expandir o acesso de estudantes com chances limitadas de acesso ao sistema público, bem como daqueles que procuram formação mais flexível e voltada para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, tem levado a uma maior estratificação das instituições e do acesso, definindo as instituições universitárias no topo. Todavia, como aponta Schwartzman (2001), embora a estratificação em certa medida seja inevitável, diante das evidências das experiências internacionais seria interessante buscar uma política de articulação que valorizasse mais as especificidades de cada tipo institucional.

Educação tecnológica superior no Brasil

O sistema de educação vocacional no Brasil abriga três dimensões. A primeira diz respeito à formação inicial e continuada de trabalhadores, sendo que muitos dos cursos oferecidos nessa dimensão não requerem nenhum nível de escolaridade formal como

pré-requisito. A segunda é a “educação técnica”, responsável pela formação profissional de nível médio e que pode ser ou não integrada à formação acadêmica, com duração de três a quatro anos. A terceira é a “educação tecnológica”, que corresponde à formação profissional de nível superior, geralmente de curta duração, entre dois e três anos.

Enquanto em muitos países em desenvolvimento, inclusive na América Latina, a educação profissional tem se caracterizado como uma opção de menor qualidade que a educação acadêmica, no Brasil a educação profissional em geral apresenta boa qualidade, principalmente no sistema federal (Castro, 2004). No nível médio, essas escolas oferecem, de forma gratuita, ensino profissional acoplado ao acadêmico, e essa combinação de boa educação e gratuidade levou a uma cooptação dessas instituições pelas elites socioeconômicas, tornando-se basicamente intermediários efetivos de entrada no ensino superior público, com o ensino técnico ficando em segundo plano. Reformas propostas para diminuir a elitização dessas instituições e fortalecer o componente vocacional através de uma separação rígida entre *track* acadêmico e vocacional e de um sistema diferente de seleção de alunos, embora tenham sofrido oposição inicial, resultaram em menor desigualdade de acesso e fortalecimento do ensino profissional, proporcionando maior equalização de oportunidades para o consequente acesso ao ensino superior (Castro, 2004).

No entanto, esse tipo de educação sempre teve menor prestígio do que o acadêmico no Brasil. A educação profissional de nível superior foi sempre marcada por baixa atratividade, uma espécie de segunda opção para os estudantes que não conseguem ingressar nas instituições acadêmicas, oferecendo credenciais menos apreciadas no mercado. Silva (2011) mostra que o alcance ocupacional de indivíduos com formação acadêmica é superior ao daqueles com formação vocacional. Muitos dos cursos tecnológicos brasileiros apresentam problemas sérios no que diz respeito à ligação com o mercado de trabalho, não propiciando a seus estudantes uma formação compatível com a natureza da educação profissional (Schwartzman, 2005). Alguns desses cursos sofrem de uma tensão entre modelo profissional e acadêmico, oferecendo formação mais generalista que os situa entre os dois modelos, sendo assim credenciais com pouco conteúdo vocacional, abandonando sua

função inicial de formação curta e profissional. Assim como em outros países,¹ para aumentar seriamente a atratividade desses cursos seria necessário revitalizar o vínculo com o setor produtivo, proporcionando uma verdadeira alternativa de segurança para aqueles que procuram alternativas ao modelo acadêmico.

De qualquer forma, como a educação de nível médio, nos últimos anos a educação tecnológica tem recebido forte impulso – mesmo na rede pública, através da ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), antigos Cefets. O Censo da Educação Superior de 2013 (Inep, 2014) indica que, entre 2003 e 2013, o número de matrículas em cursos tecnológicos aumentou, em média, 24% ao ano. Nesse período, a proporção de estudantes nestes cursos passou de cerca de 3% para 14% em relação ao total de matrículas em cursos de bacharelado. O setor privado responde por 85,6% dessas matrículas.

Estrutura de mercado do ensino superior brasileiro

O termo “estrutura de mercado” se refere à relação entre a participação do setor privado e do setor público num sistema de ensino superior. Em geral, quanto maior a participação do setor privado, mais diferenciado tende a ser esse sistema e maiores as taxas de acesso, principalmente porque os critérios de elegibilidade tendem a ser mais brandos (Arum *et al.*, 2007).

A participação do setor privado na rede superior brasileira corresponde a mais de 70% das matrículas e a mais de 85% das instituições (Inep, 2011). De acordo com Castro (2004), uma participação dessa magnitude é observada geralmente em países de baixa e média renda, na Ásia – Filipinas, Indonésia, Taiwan, Malásia, China e Vietnã – e na América Latina – principalmente Colômbia, Peru, Brasil e México. Nesses países, a limitação dos orçamentos e da cobertura do sistema público fez com que as concessões ao setor privado se tornassem o principal mecanismo de expansão do sistema de ensino superior. Olhando especificamente para o caso brasileiro, o alto custo das universidades públicas limitou a capacidade do governo de continuar a expandir o sistema para atender a uma demanda crescente, o que abriu o espaço para o setor privado (Schwartzman, 2004a; 2004b).

A maioria dos cursos privados concentra-se nas ciências sociais aplicadas, como direito, administração de empresas, economia etc., e têm baixo custo e alta demanda. Como os critérios de admissão não são tão rígidos quanto aqueles aplicados na rede pública, essas instituições acabam atraindo estudantes com perfis diferentes, mais velhos que a média geral, que buscam formação mais flexível e que precisam conciliar os estudos com o trabalho, o que explica a grande quantidade de cursos noturnos (Castro, 2004). O setor público, por sua vez, apesar de ser quantitativamente pequeno, é gratuito, mais prestigiado e costuma atrair os melhores estudantes do país, tornando a admissão muito mais seletiva – embora haja alguma variação em termos de seletividade por cursos (Mont’Alvão, 2013).

Dada a conhecida relação entre desempenho escolar e origem socioeconômica, há uma suposição comum de que a universidade pública, em última instância, oferece ensino público e gratuito de qualidade aos filhos das elites socioeconômicas do país (Schwartzman, 2004a). Ao menos em teoria, as possibilidades de um estudante de família pobre, que percorreu o ensino primário e secundário na rede pública, atingir o ensino superior são pequenas, e quando acontecem, se dão mais pela rede privada. O acesso à universidade pública seria, assim, mais estratificado do que aquele à rede privada. No entanto, análises descritivas de dados da PNAD nos anos iniciais da década de 2000, por exemplo, revelam que as composições socioeconômica e racial nas universidades públicas são mais heterogêneas que as da rede privada (Schwartzman, 2004b). Em outras palavras, a rede pública abrigaria uma maior proporção de estudantes das classes trabalhadoras e de grupos de cor. Vários estudos ao longo dos últimos anos mostram, todavia, que estudantes das duas redes têm, em geral, perfis socioeconômicos semelhantes (Schwartzman 2004b; Collares, 2010; Mont’Alvão, 2011).

Diversificação ou privatização

Apesar do processo importante de expansão e de alguma diferenciação, estudos indicam que a estrutura de desigualdades de acesso ao ensino superior permanece relativamente inalterada em todo

o continente latino-americano (Holm-Nielsen *et al.*, 2005; Martins, 2008), inclusive no Brasil (Prates, 2005; Neves, 2007; Collares, 2010).

Podem ser apontados dois argumentos principais – e opostos – sobre como reestruturar o sistema de ensino superior brasileiro de forma que se diminuam as desigualdades de acesso. O primeiro propõe que a abertura do sistema público federal é a melhor opção para se democratizar esse acesso (Panizzi, 2004; Martins, 2008; 2009), baseando-se na percepção de que a expansão da rede privada, mesmo detendo mais de 70% das matrículas, não é capaz de reduzir as desigualdades de acesso. Além disso, as instituições dessa rede operam como empresas, de acordo com regras do mercado e com a busca de lucro, função que se sobrepõe à de oferecer ensino de qualidade, distanciando milhões de estudantes da produção de conhecimento crítico (Fernandes, 1975; Durhan, 2004). O segundo argumento segue direção distinta, e defende que políticas públicas que busquem abrir o sistema federal de ensino superior como forma de democratizar o acesso a esse nível de escolaridade estão provavelmente incorrendo num erro com consequências sérias para o desenvolvimento científico no país. A solução mais adequada seria investir na diversificação ou na flexibilização do sistema como um todo (Schwartzman, 2001; 2004b; Prates, 2005), ampliando a formação profissional superior de curta duração ao redor do país. Tal processo seria capaz de atender com maior eficiência as diferentes demandas e os diferentes níveis de desempenho, além de diminuir a ineficiência de um sistema baseado primordialmente no modelo acadêmico tradicional, que apresenta grandes disfunções. Um suporte importante para essa proposta seria fortalecer o sistema de crédito educativo e possivelmente a cobrança de anuidades na rede pública, a qual historicamente atende uma grande quantidade de estudantes cujas famílias podem arcar com os custos monetários de sua formação. A massificação do sistema federal pode ser considerada um erro estratégico que pode afetar em médio e longo prazo a qualidade do setor público e o desenvolvimento do campo científico no país. A experiência de países da América Latina como Argentina, Uruguai e México, que optaram pela abertura dos seus sistemas públicos, mostrou que esse tipo de opção leva a uma queda significativa da qualidade do seu ensino superior. Esse argumento entende que

a seletividade do setor público federal brasileiro é o que garante o seu destaque como produtor de conhecimento de ponta em toda a América Latina, e que a diminuição das desigualdades de acesso deveria se dar através da diversificação institucional, que permitiria a estudantes com perfis e aspirações distintas ter acesso a tipos diferenciados de educação terciária.

Apesar de vários estudos do caso brasileiro terem abordado diferenças de acesso conforme a rede escolar no nível superior, nenhum deles investigou, até aqui, o papel da diversificação institucional. Levando-se em conta os achados da literatura internacional, que apontam o fato de estudantes de classes trabalhadoras terem maior probabilidade de realizarem cursos vocacionais do que cursos acadêmicos (Goyette e Mullen, 2006; Muller e Kogan, 2010), um estudo sobre essa questão ajudaria a entender melhor em que medida a expansão da educação tecnológica pode ser vantajosa para a melhoria do acesso ao ensino superior brasileiro. A seção a seguir apresenta as fontes de dados e os métodos que serão utilizados para analisar a relação entre diferenças institucionais e desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil.

Dados e métodos

Fonte de dados

São utilizados dados da PNAD² de 2007, a qual traz um suplemento especial sobre educação profissionalizante, o que permite analisar desigualdades de acesso por rede escolar e por tipo institucional. Esse suplemento registra se os indivíduos cursam algum tipo de educação profissionalizante, sendo possível distinguir aqueles que cursaram esse tipo de educação em nível médio, pós-médio (cursos de qualificação profissional que exigem o ensino médio completo como requisito) ou superior.

A subamostra analisada inclui apenas indivíduos entre 18 e 24 anos de idade que completaram o ensino médio, totalizando uma subamostra de 13.902 indivíduos. A Tabela 1 indica os caminhos educacionais seguidos pelos indivíduos da subamostra após a conclusão do ensino médio.

Tabela 1 – Distribuição da Subamostra

Caminhos/escolhas	%
Deixou o sistema	61,1
Cursos técnicos pós ensino médio	2,5
Superior técnico	0,5
Superior regular privado	26,7
Superior regular público	9,2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PNAD de 2007.

A tabela indica que 61% dos indivíduos em nossa subamostra saem do sistema educacional após concluir o ensino médio, enquanto 2,5% procuram cursos de formação profissional de nível médio, e somente 0,5% ingressaram em cursos superiores de caráter tecnológico. Dos 36% restantes, a maioria (27%) ingressa em instituições privadas, enquanto 9% ingressam em instituições acadêmicas públicas.

Variáveis

A Tabela 2 reúne as informações sobre as variáveis – dependente e independentes – inseridas nos modelos.

Método de análise

São empregados modelos de regressão logística multinomial, utilizados na literatura internacional para incorporar diferenças qualitativas (diferentes caminhos) no estudo das transições educacionais (Breen e Jonsson, 2000).

Resultados

Os resultados são reportados nas tabelas a seguir. A Tabela 3 informa os coeficientes relativos à educação vocacional – formação profissionalizante (pós-ensino médio) e educação superior tecnológica. A Tabela 4, os coeficientes relativos à educação acadêmica – redes privada e pública.

No que toca aos estudantes que procuram a qualificação profissional de nível médio, os coefi-

cientes indicam que não há grandes diferenças entre eles e os que deixam o ciclo educacional após o ensino médio. Duas variáveis, todavia, apontam alguma diferença estatística significativa, e a principal delas indica que aqueles cujos pais têm educação superior têm chances maiores (2,4 vezes) de cursar a educação profissionalizante após o ensino médio do que deixar o sistema.

Já em relação ao acesso ao ensino superior tecnológico, a educação dos pais tem um impacto maior, de forma que estudantes cujos pais completaram o ensino médio têm 3,6 vezes mais chances de chegar a este nível, enquanto aqueles cujos pais cursaram o nível superior têm 7,5 mais chances de acesso em comparação àqueles que saíram do sistema educacional.

Na segunda parte da tabela é possível observar que a maior parte dos coeficientes é estatisticamente significativa, isto é, indica que a educação acadêmica é mais seletiva, apresentando portanto maior desigualdade de acesso que a vocacional, conforme a tendência internacional. Não somente a educação dos pais apresenta efeito significativo e superior (pais com ensino superior proporcionam a seus filhos dezesseis vezes mais chances de acesso na rede privada e sete vezes mais chances na rede pública em comparação a sair do sistema educacional) ao coeficiente encontrado para a educação profissionalizante, mas sexo (vantagens para as mulheres), raça (vantagens para brancos), participação no mercado de trabalho (efeito negativo), classe social (vantagens das classes profissionais, seguidas pelas classes médias de trabalhadores não manuais), características da família (efeito negativo da família monoparental e do número de irmãos) e localização geográfica (vantagens para áreas urbanas e diferenças regionais marcantes) refletem diferenças importantes.

Diferenças entre as redes pública e privada também são marcantes. Em geral, todos os coeficientes são maiores na rede privada. Isso indica que, quando controlada a heterogeneidade – que simula a presença de variáveis como desempenho acadêmico e habilidades cognitivas, as quais têm peso maior no acesso à rede pública –, as diferenças reais entre as redes de ensino se acentuam, contrariando as tendências de homogeneidade encontradas por outros estudos.

Tabela 2 – Descrição das Variáveis Presentes no Modelo de Regressão

Variáveis	Categorias		
Dependentes		0 – Não fez a transição (referência)	
		1 – Procurou a educação vocacional em nível médio	
		2 – Ingressou na educação superior tecnológica	
		3 – Ingressou na educação acadêmica da rede privada	
		4 – Ingressou na educação acadêmica da rede pública	
Independentes	Sociodemográficas	Idade	18 a 24 anos de idade
		Gênero	0 – Homem
			1 – Mulher
		Raça (variáveis indicadoras)	1 – Pretos (referência)
	2 – Pardos		
	3 – Brancos		
	4 – Amarelos		
	Inserção no mercado de trabalho	Trabalho durante a educação básica	0 – Não
			1 – Sim
	Origens socioeconômicas	Classe social (EGP 8 categorias) (variáveis indicadoras)	1 – Classe I (Profissionais de alto nível)
2 – Classe II (Profissionais de nível mais baixo)			
3 – Classe IIIa (Trab. não manuais de rotina)			
4 – Classe IVab (pequenos propr. com/sem empregados)			
5 – Classe IVc (fazendeiros e trab. rurais autoempregados)			
6 – Classe V+VI (trab. manuais qualificados)			
7 – Classe VIIa (trab. manuais não qualificados urbanos)			
8 – Classe VIIb (trab. manuais não qualificados rurais)			
Estrutura familiar	Nível educacional do(a) chefe do domicílio (variáveis indicadoras)	1 – Até 4ª série do ensino fundamental (referência)	
		2 – Ensino fundamental completo	
		3 – Ensino médio completo	
		4 – Ensino superior completo	
Diferenças regionais	Regiões do país (variáveis indicadoras)	Família monoparental	0 – Não
		Número de irmãos	1 – Sim
		Áreas urbanas/metropolitanas	0 a 13 irmãos
Diferenças regionais	Regiões do país (variáveis indicadoras)	0 – rural	
		1 – urb./metrop.	
		1 – Nordeste (referência)	
		2 – Norte	
		3 – Sudeste	
		4 – Sul	
		5 – Centro-Oeste	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PNAD de 2007.

Esse resultado revela que no Brasil existe uma estratificação do acesso entre tipos institucionais. De um lado, a educação vocacional, de nível secundário (profissionalizante) e terciário, permite que estudantes das classes trabalhadoras (classes manuais e com pais com menor nível educacional)

consigam acesso uma formação mais voltada para o mercado de trabalho. De outro lado, a maior competição pelas vagas na educação do tipo acadêmico relega a educação vocacional a uma posição inferior na hierarquia educacional, com consequências para o alcance ocupacional posterior dos estudantes.

Tabela 3 – Coeficientes dos Modelos de Regressão – Educação Vocacional, 2007

Parâmetros	Formação profissional			Superior tecnológico				
	E. P.	Sig.	Exp. ()	E. P.	Sig.	Exp. ()		
Características demográficas								
Idade	-0,152	,040	,000	,859	,181	,081	,026	1,199
Sexo (mulher)	0,22	,147	,133	1,247	,826	,354	,020	2,284
Pardo	0,323	,298	,278	1,381	,170	,694	,806	1,185
Branco	0,376	,297	,206	1,457	,891	,684	,193	2,437
Amarelo	1,063	,833	,202	2,896	,280	,197	,150	1,323
Trabalho	-0,112	,149	,452	,894	,317	,330	,337	1,374
Classe social dos pais								
I	1,233	,715	,065	3,431	-,310	,992	,754	,733
II	0,636	,668	,341	1,889	-,484	1,023	,636	,616
IIIa	0,888	,518	,087	2,430	-,489	,870	,574	,613
IVab	0,866	,529	,102	2,377	-,557	1,096	,611	,573
IVc	0,272	,514	,596	1,313	,119	,703	,866	1,126
V+VI	0,845	,478	,077	1,329	-,657	,699	,347	,518
VIIa	0,445	,481	,355	1,560	-1,383	,872	,090	,251
Nível educacional dos pais								
Ens. Fundamental	0,163	,201	,415	1,178	-,820	,647	,205	,440
Ens. Médio	0,356	,192	,065	1,427	1,289	,473	,006	3,629
Ens. Superior	0,863	,423	,041	2,371	2,018	1,064	,058	7,527
Características da família								
Família monoparental	0,201	,164	,220	1,223	-,282	,407	,488	,754
N. de irmãos	-0,212	,182	,209	,808	-,079	,145	,585	,924
Localização geográfica								
Áreas urb./metrop.	0,139	,327	,672	1,149	1,147	,512	,025	3,150
Norte	-0,065	,265	,805	,937	-,087	,617	,888	,917
Sudeste	0,342	,187	,068	1,407	,351	,552	,525	1,421
Sul	0,994	,239	,000	2,703	1,198	,590	,050	3,314
Centro-Oeste	0,259	,273	,342	1,296	,705	,692	,308	2,025
Constante	-5,554	1,495	,000	,004	-11,035	2,847	,000	,001
Ajuste do modelo								
-2Loglikelihood				20578,97				
Pseudo R2				0,162				

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PNAD de 2007.

Tabela 4 – Coeficientes dos Modelos de Regressão – Educação Acadêmica, 2007

Parâmetros	Rede Privada			Rede Pública				
	E. P.	Sig.	Exp. ()	E. P.	Sig.	Exp. ()		
Características demográficas								
Idade	,096	,022	,000	1,101	,036	,026	,165	1,036
Sexo (mulher)	,808	,091	,000	2,243	,144	,098	,141	1,154
Pardo	,275	,158	,081	1,317	,403	,221	,069	1,496
Branco	,938	,161	,000	2,555	,610	,215	,005	1,841
Amarelo	,258	,432	,550	1,295	1,254	,587	,033	3,503
Trabalho	-,225	,080	,005	,798	-1,089	,121	,000	,336
Classe social dos pais								
I	2,089	,313	,000	8,074	1,294	,331	,000	3,648
II	1,653	,306	,000	5,222	,816	,359	,023	2,262
IIIa	1,235	,236	,000	3,439	,513	,296	,083	1,670
IVab	1,836	,246	,000	6,272	,491	,292	,092	1,634
IVc	1,331	,260	,000	3,784	1,044	,333	,002	2,841
V+VI	,648	,210	,002	1,912	-,109	,277	,693	,896
VIIa	,631	,205	,002	1,879	-,019	,274	,946	,982
Nível educacional dos pais								
Ens. Fundamental	,633	,108	,000	1,882	,569	,164	,001	1,766
Ens. Médio	1,519	,133	,000	4,567	1,272	,141	,000	3,569
Ens. Superior	2,808	,317	,000	16,584	2,019	,178	,000	7,527
Características da família								
Família monoparental	-,450	,097	,000	,637	-,442	,130	,001	,643
N. de irmãos	-,259	,044	,000	,772	-,055	,055	,318	,947
Localização geográfica								
Áreas urb./metrop.	,780	,168	,000	2,181	,234	,214	,274	1,264
Norte	,217	,131	,098	1,242	,252	,195	,195	1,287
Sudeste	,970	,115	,000	2,639	-,957	,165	,000	,384
Sul	1,216	,179	,000	3,374	-,507	,179	,005	,602
Centro-Oeste	1,206	,169	,000	3,341	-,011	,167	,945	,989
Constante	-7,629	,728	,000	,001	-10,440	,576	,000	,000
Ajuste do modelo								
-2Loglikelihood				20578.97				
Pseudo R2				0.162				

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PNAD de 2007.

Discussão

Este trabalho analisou as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil considerando as diferenças entre tipos institucionais e redes escolares. Os resultados obtidos indicam que a educação acadêmica apresenta nível de desigualdades de acesso muito maior que o da educação vocacional e que, entre as instituições que oferecem educação superior acadêmica, aquelas com maior nível de seletividade socioeconômica são as da rede privada.

De um lado, estes resultados indicam, como mostram vários estudos (Kerckhoff, 2000; Shavit e Muller, 2000; Prates, 2005), que o processo de diferenciação institucional leva, necessariamente, a algum nível de estratificação das instituições, pondo aquelas voltadas para o ensino acadêmico no topo e as voltadas para o ensino vocacional na base da estratificação do sistema de ensino superior. Mas, de outro lado, essas instituições podem funcionar como uma rede de segurança, proporcionando acesso à educação superior para estratos socioeconômicos mais baixos e aumentando as taxas gerais de acesso. O investimento na ampliação dessas instituições pode não apenas aumentar as taxas de transição de estudantes em desvantagem socioeconômica, mas também proporcionar que estudantes em busca de formação mais flexível e dinâmica tenha uma alternativa adequada a seus anseios. Além disso, uma maior articulação entre escola e mercado de trabalho permite que a transição da juventude para a vida adulta ocorra menos abruptamente, ao garantir que jovens reúnam as habilidades necessárias para participar de um mercado de trabalho competitivo.

O texto tratou principalmente de como a expansão da educação tecnológica pode ajudar a dinamizar o acesso ao ensino superior. No entanto, a importância da questão vai muito além, pois pensar na diversificação do sistema, expandindo e dando maior importância à educação vocacional, significa mudar a orientação do sistema. Em sistemas com alto componente vocacional, a questão central não é ensino superior para todos, mas propiciar educação e treinamento profissional adequado para que estudantes façam a transição para o mercado de trabalho de uma forma contínua e que atenda às suas expectativas pessoais (Hoffman, 2011). Diante disso, nos cabe

questionar se a configuração atual do sistema de ensino superior no Brasil atende às expectativas dos jovens brasileiros e, se não, qual o modelo que melhor atenderia aos variados anseios dos jovens. Pesquisas futuras, todavia, devem revisitar o tema para investigar o impacto da abertura da rede pública federal, assim como o da ampliação dos Ifets, no processo de flexibilização e nas desigualdades de acesso ao ensino superior. Mostra-se necessária também uma maior disponibilidade de informações sobre o processo de flexibilização, o que poderia se dar através da incorporação de questões permanentes à PNAD. Essa inclusão poderia proporcionar um conhecimento mais amplo sobre a evolução do processo de diferenciação institucional e as tendências das desigualdades à medida que o sistema se torna mais flexível.

Notas

- 1 Ver, por exemplo, o argumento de Hoffman (2011) para a melhoria do sistema de educação profissionalizante nos Estados Unidos a partir do exemplo dos sistemas europeus.
- 2 Pesquisa organizada anualmente pelo IBGE que coleta informações demográficas, econômicas e educacionais de uma amostra de domicílios.
- 3 Refiro-me ao impacto da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), que prevê que as universidades e institutos técnicos federais reservem pelo menos 50% de suas vagas para estudantes oriundos do ensino médio da rede pública, considerando a distribuição proporcional entre negros, pardos e indígenas.

BIBLIOGRAFIA

- ARUM, Richard; GAMORAN, Adam & SHAVIT, Yossi. (2007), "More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education", in Yossi Shavit *et al.* (orgs.), *Stratification in higher education: a comparative study*, Stanford, Stanford University Press.
- BARR, A. & TURNER, S. E. (2013), "Expanding enrollments and contracting state budgets: the effect of the great recession on higher education". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 650: 168-193.

- BLOSSFELD, Hans-Peter. (1992), "Is the German dual system a model for a modern vocational training system? A cross-national comparison of how different systems of vocational training deal with the changing occupational structure". *International Journal of Comparative Sociology*, 33: 168-181.
- BREEN, Richard & JONSSON, Jan O. (2000), "Analyzing educational careers: a multinomial transition model". *American Sociological Review*, 65: 754-772.
- BRINT, Steven & KARABEL, Jerome. (1989), *The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985*. Oxford, Oxford University Press.
- CASTRO, Cláudio. M. (2001), "Ensino superior: o desafio de andar para frente", in Eunice R. Durhan e Helena Sampaio (orgs.), *O ensino superior em transformação*, São Paulo, Nupes/USP.
- _____. (2004), "Brazilian technical education: the chronicle of a turbulent marriage", in Colin Brock e S. Schwartzman (orgs.), *The challenges of education in Brazil*, Oxford, Symposium Books (Oxford Studies in Comparative Education).
- CASTRO, Cláudio M. & LEVY, Daniel C. (2000), *Myth, reality and reform: higher education policy in Latin America*. Washington, Inter-American Development Bank.
- CASTRO, Maria H. M. (2004), "The state and the market in the regulation of higher education in Brazil", in Colin Brock e S. Schwartzman (orgs.), *The challenges of education in Brazil*, Oxford, Symposium Books (Oxford Studies in Comparative Education).
- COLLARES, Ana C. M. (2010), *Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006*. Tese de doutorado. Madison, WI, University of Wisconsin.
- DURHAM, Eunice R. (2004), "Higher education in Brazil: public and private", in Colin Brock e S. Schwartzman (orgs.), *The challenges of education in Brazil*, Oxford, Symposium Books (Oxford Studies in Comparative Education).
- ERIKSON, R. & GOLDTHORPE, John H. (1992), *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies*. Oxford, Clarendon Press.
- FERNANDES, Florestan. (1975), *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Omega.
- GAMORAN, Adam & MARE, Robert. (1989), "Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality". *American Journal of Sociology*, 94: 1146-1183.
- GOYETTE, Kimberly A. & MULLEN, Ann L. (2006), "Who studies the arts and sciences? Social background and the choice and consequences of undergraduate field of study". *The Journal of Higher Education*, 77: 497-538.
- HOFFMAN, N. (2011). *Schooling in the workplace: how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Cambridge, MA, Harvard Education Press.
- HOLM-NIELSEN, L. B.; THORN, K.; BRUNNER, J. J. & BALÁN, J. (2005). "Regional and international challenges to higher education in Latin America", in H. de Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila e J. Knight (orgs.), *Higher education in Latin America: the international dimension*, Washington, The World Bank.
- IBGE. (2008), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2007, microdados. Rio de Janeiro, IBGE.
- INEP. (2014), Censo da Educação Superior, 2013. Brasília, Inep.
- KALOGRIDES, Demetra & GRODSKY, Eric. (2011), "Something to fall back on: community colleges as a safety net". *Social Forces*, 89: 853-878.
- KERCKHOFF, Alan C. (2000), "Transition from school to work in comparative perspective", in M. T. Hallinan (org.), *Handbook of the sociology of education*, Nova York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- _____. (2001), "Education and social stratification processes in comparative perspective". *Sociology of Education*, 74: 3-18.
- MARTINS, Carlos B. (2008), "O ensino superior latino-americano: expansão e desafios". *Lasa Forum*, 39: 11-15.
- _____. (2009), "A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil". *Educação e Sociedade*, 30: 15-35.

- MILLS, Melinda & BLOSSFELD, Hans-Peter. (2005), "Globalization, uncertainty and the early life course: a theoretical framework", in Hans-Peter Blossfeld *et al.* (orgs.), *Globalization, uncertainty and youth in society*, Londres, Routledge.
- MONT'ALVÃO, Arnaldo. (2011), "Estratificação educacional no Brasil do século XXI". *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 54: 389-430.
- _____. (2013), *Estratificação do acesso ao ensino superior no Brasil*. Tese de doutorado, Belo Horizonte, UFMG.
- MULLER, Walter & KOGAN, Irena. (2010), "Education", in S. Immerfall e G. Therborn (orgs.), *Handbook of European societies*, Nova York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- _____. & SHAVIT, Yossi. (1998), "The institutional embeddedness of the stratification process: a comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries", in Yossi Shavit e W. Muller (orgs.), *From school to work: a comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Oxford, Clarendon Press.
- NEVES, Clarissa E. B. (2003), "Diversificação do sistema de educação terciária: um desafio para o Brasil". *Tempo Social*, 15: 21-44.
- _____. ; RAIZER, Leandro & FACHINETTO, Rochele F. (2007), "Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira". *Sociologias*, 9: 124-157.
- PANIZZI, Wrana M. (2004), "A democratização do acesso à universidade pública", in Maria C. L. Peixoto (org.), *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- PRATES, Antônio A. P. (2005), *Os sistemas de ensino superior na sociedade contemporânea: diversificação, democratização e gestão organizacional – o caso brasileiro*. Tese de doutorado, Belo Horizonte, UFMG.
- _____. (2007), "Universidades *vs.* terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro". *Sociologias*, 9: 102-123.
- ROKSA, Josipa. (2008), "Structuring access to higher education: the role of differentiation and privatization". *Research in Social Stratification and Mobility*, 26: 57-75.
- SCHWARTZMAN, Simon. (2001), "A revolução silenciosa do ensino superior", in Eunice R. Durhan e H. Sampaio (orgs.), *O ensino superior em transformação*, São Paulo, Nupes/USP.
- _____. (2004a), "The challenges of education in Brazil", in Colin Brock e S. Schwartzman (orgs.), *The challenges of education in Brazil*, Oxford, Symposium Books (Oxford Studies in Comparative Education).
- _____. (2004b), "Equity, quality and relevance in higher education in Brazil". *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 76: 173-188.
- _____. (2005), *A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. São Paulo, Senai/Departamento Nacional.
- SHAVIT, Yossi. (1990), "Segregation, tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and oriental Jews in Israel". *American Sociological Review*, 55: 115-126.
- _____. , ARUM, Richard. & GAMORAN, Adam (orgs.). (2007), *Stratification in higher education: a comparative study*. Palo Alto, CA, Stanford University Press.
- _____. & MULLER, Walter. (2000), "Vocational secondary education, tracking, and social stratification", in Maureen T. Hallinan (org.), *Handbook of the sociology of education*, Nova York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- SILVA, Matheus F. (2011), *Expansão do ensino superior e diferenciação institucional: uma análise comparativa do efeito dos modelos clássicos e vocacionais sobre o status ocupacional de seus egressos*. Dissertação de mestrado, Belo Horizonte, UFMG.
- SKROBANEK, Jan; REISSIG, Birgit & GAUPP, Nora. (2009), "New risks and new opportunities in school-to-work transition: the transformation of the German apprenticeship system", in Hugh D. Hindman (org.), *The world of child labor: an historical and regional survey*, Nova York, M. E. Sharpe.

TROW, Martin A. (2007), "Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII", in James Forest e Philip Altbach (orgs.), *International Handbook of Higher Education. Part one: global themes and contemporary challenges*, Dordrecht /Heidelberg/Londres/Nova York, Springe

**DIFERENCIAÇÃO
INSTITUCIONAL E
DESIGUALDADES NO ENSINO
SUPERIOR**

Arnaldo Mont'Alvão

Palavras-chave: Ensino superior; Diferenciação institucional; Desigualdades de acesso.

Diferenciação institucional e aumento da participação do setor privado são os principais eixos pelos quais o ensino superior têm se expandido ao redor do mundo. No Brasil, apesar da participação intensa do setor privado, o processo de diferenciação ainda é incipiente, o que tem efeito sobre a estratificação do acesso ao sistema. Este artigo analisa em que medida a diferenciação entre tipos de instituições impacta sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior. Para isso, além de situar o sistema brasileiro no contexto internacional, são utilizados dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2007. Os resultados indicam que o acesso a instituições que oferecem educação tecnológica tem menor grau de seletividade socioeconômica; apontam ainda que a reestruturação do sistema privilegiando a expansão deste tipo de instituição pode ser uma das melhores alternativas para reduzir as desigualdades de acesso.

**INSTITUTIONAL
DIFFERENTIATION AND
INEQUALITIES IN THE HIGHER
EDUCATION IN BRAZIL**

Arnaldo Mont'Alvão

Keywords: Higher education; Institutional differentiation; Educational inequalities.

Institutional differentiation and private sector participation are key dimensions to understand the process of expansion of higher education around the world. In Brazil, although the private sector is dominant, the differentiation between higher education institutions is still weak, what can be an explanatory factor of the high level of inequalities in access. Drawing upon data from the 2007 National Household Sample Survey (PNAD), this paper examines the extent to which the process of differentiation impacts inequalities in access to higher education in Brazil. The results indicate that the access to vocational higher education is less socioeconomically selective than to academic institutions, and that the restructuring of the Brazilian higher educational system would benefit from the expansion of technical colleges.

**LA DIFFÉRENCIATION
INSTITUTIONNELLE ET
LES INÉGALITÉS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
AU BRÉSIL**

Arnaldo Mont'Alvão

Mots-clés: Enseignement supérieur; Différenciation institutionnelle; Inégalités d'accès.

La différenciation institutionnelle et la participation accrue du secteur privé sont les principaux axes à travers lesquels l'enseignement supérieur s'est répandu à travers le monde. Au Brésil, en dépit de la forte participation du secteur privé, le processus de différenciation est encore embryonnaire, ce qui a un effet sur la stratification de l'accès au système. Cet article examine la mesure dans laquelle la différenciation entre les genres d'institutions a un impact sur les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Nous avons employé pour cela, outre la localisation du système brésilien dans le contexte international, les informations de l'Enquête Nationale Auprès des Ménages de 2007. Les résultats indiquent que l'accès aux établissements qui offrent une éducation technologique possède un degré de sélectivité socioéconomique inférieur. Ils indiquent également que la restructuration du système, en favorisant l'expansion de ce genre d'établissement, peut être l'une des meilleures alternatives pour réduire les inégalités d'accès.