https://doi.org/10.20336/rbs.781

REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA

Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo discente

Higher education expansion process in Brazil: institutional and student diversification

Maria Carolina Tomás[*]
Leonardo Souza Silveira[**]

RESUMO
O artigo analisa os resultados do processo de expansão do Ensino Superior no Brasil, a partir do exame da heterogeneidade dos cursos de graduação, por meio da construção de perfis, considerando as características gerais dos cursos associadas às instituições que os ofertam, sua localização regional e a adoção de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, como bolsas e ações afirmativas. Em um segundo momento, utiliza-se as características dos alunos e dos cursos para compreender em que medida a expansão levou à diversificação do perfil das instituições e do perfil do corpo discente. Para isso, foram utilizados dados do Censo da Educação Superior e da base de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (2013, 2014 e 2015) por meio de uma análise de *cluster* de dois estágios e posterior análise descritiva das características de cada *cluster*. Os resultados indicam que a diversificação institucional alcançada no século 21 tem reflexos no perfil do corpo discente de acordo com o perfil dos cursos com destaque para a heterogeneidade do sistema privado e do perfil dos alunos matriculados nesse nível educacional, reforçando a complexidade, a hierarquia e as desigualdades do ensino superior no país.

Palavras-chave: ensino superior, políticas de expansão, análise de *cluster*.

[*] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
Doutora em Sociologia e Demografia, professora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-MG. mctomas@pucminas.br

[**] Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Doutor em Sociologia, assistente de pesquisa III do IPEA, Diretoria de Estado, Instituições e Democracia.
lssilveira@ymail.com

ABSTRACT

The article analyzes the outcomes of the expansion of higher education in Brazil, by examining the heterogeneity among undergraduate courses based on profiles of undergraduate courses as to their regional localization and adoption of policies to expand access. Then, using profiles of both students and undergraduate courses we seek to understand the extent to which higher education expansion led to diversification of institutions and student body. We used data from the Brazilian Higher Education Census and the National Student Performance Exam database (2013, 2014 and 2015). The model is a two-stage cluster and subsequently we did a descriptive analysis using characteristics of each cluster. Findings show that institutional diversification reached on the 21st century reflects on the student body profile according to courses profile, especially, the private system's heterogeneity and its student bodies' characteristics, reinforcing the complexity, hierarchy and inequality in this level of education in the country.

Keywords: higher education, expansion policies, cluster analysis.

Introdução

O sistema de ensino superior no Brasil passou por dois períodos de intensa expansão. O primeiro coincidiu com o governo militar, já que, entre 1964 e 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase dez vezes (Martins, 2009). O segundo iniciou-se na década de 1990, em um processo de expansão com diversas etapas, partindo da simplificação de exigências para criação de novas instituições de ensino superior privadas e cursos particulares, até a expansão das universidades federais nos anos 2000 (Menezes Filho & Kirschbaum, 2019).

Esse segundo ciclo de expansão do ensino superior no Brasil foi influenciado pelo novo contexto político e social do país, após a Constituição Federal de 1988, que assegurou a universalização do ensino, e foi alavancado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF-FUNDEB), em 1996. Nesse mesmo ano, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e criaram-se os Centros Universitários como uma nova forma de organização acadêmica (Zainko, 2009). Já nos anos 2000 foram concedidos diversos incentivos

às instituições privadas e confessionais por parte do governo brasileiro, impulsionando a participação do setor privado no sistema educacional.

Também nos anos 2000, três medidas do governo federal tiveram forte impacto quantitativo na expansão do ensino superior: (i) em 2005, foi aprovado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa governamental de bolsas de estudos para estudantes dos estratos socioeconômicos de baixa renda em instituições privadas; (ii) em 24 de abril de 2007, pelo Decreto nº 6.096, foi instituído o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, que tinha como objetivo expandir o acesso e a permanência no ensino superior; e (iii) em 2012, as políticas de ações afirmativas foram aprovadas, com o objetivo de aumentar o número de estudantes de níveis socioeconômicos menos privilegiados, provenientes de escolas públicas, e de pretos, pardos e indígenas nas universidades federais. Essas ações dizem respeito ao governo federal, mas também foram seguidas por administrações municipais e estaduais, em menor medida. Como resultado dessas políticas de expansão, o sistema de ensino superior do Brasil passou de 1,5 milhão de matrículas em 1995 para mais de 6,5 milhões em 2015 (INEP, 1995, 2018). Esse processo ocorreu por meio de um duplo movimento administrativo e espacial, devido à privatização, à interiorização e à regionalização do ensino (Martins, 1998, 2000). Essa expansão ocorreu paralelamente à diversificação institucional. Em 1995, das 1,5 milhão de matrículas no sistema brasileiro, 28% estavam em instituições não universitárias, como faculdades, centros universitários e outras instituições, e 55% no setor privado (INEP, 1995). Em 2015, as 6,5 milhões de matrículas estavam divididas em 51% em instituições não universitárias, e 72% do setor privado (INEP, 2018). Isso reflete escolhas políticas e institucionais de desenvolvimento e expansão do sistema (Schwartzman, 2015). Em termos comparativos, Prates (2010) demonstra que o Brasil seguiu caminhos similares a países europeus desenvolvidos e aos Estados Unidos no sentido de que o crescimento nunca é somente público ou privado. Além disso, cada setor se especializa em determinado perfil institucional – nesse caso, o setor público possui maior peso em cursos de instituições universitárias, enquanto o setor privado expandiu, principalmente, por meio do aumento de instituições não universitárias (Prates, 2010).

Nesse contexto, o artigo analisa a heterogeneidade dos cursos de graduação no Brasil, resultante do processo de expansão do ensino superior, a partir da construção de perfis dos cursos de graduação, considerando características

da instituição em que são ofertados, sua localização geográfica e a forma de ingresso dos alunos relacionadas às políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, como bolsas e ações afirmativas. Parte-se do pressuposto de que, por meio da "dinâmica do processo de expansão do ensino de terceiro grau, produziu-se um complexo e diversificado sistema de instituições" (Martins, 2000), intensificado nas últimas décadas, mas presente no país desde a década de 1960. Em seguida, utiliza-se as características dos alunos e dos cursos para compreender em que medida o processo de expansão levou a uma estratificação dos cursos, ao mesmo tempo em que diversificou o perfil do corpo discente.

Este artigo tem, portanto, como objetivo geral analisar os perfis de cursos de graduação, incluindo os três graus acadêmicos, bacharelado, licenciatura e tecnólogo, por meio de suas características institucionais e dos aspectos socioeconômicos dos alunos. A hipótese inicial é a de que o sistema de ensino superior brasileiro se massificou até a segunda década dos anos 2000 e passou a ser marcado por concentrações capitaneadas por características organizacionais (categoria administrativa, organização acadêmica e grau acadêmico do diploma) que se refletem nos perfis socioeconômicos dos alunos. Nesse sentido, considera-se o ensino superior como um nível de ensino heterogêneo no que tange às instituições e a seus alunos, de maneira que a massificação não garante que o acesso não seja influenciado por desigualdades prévias que mereçam ser monitoradas e abordadas por políticas universitárias de acesso e permanência (ver Aguiar, 2013; Dubet, 2015; Martins, 1998, 2000; Ribeiro & Schlegel, 2019; Silva, 2003).

Para o estudo, foram utilizadas duas bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – o Censo da Educação Superior e os dados do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) – para os anos de 2013, 2014 e 2015. Para a primeira parte da investigação, optou-se pela análise de *cluster* em dois estágios, com o objetivo de construir perfis dos cursos por meio de informações sobre as instituições em que os cursos se encontram. A segunda parte consiste em uma análise descritiva da composição dos cursos e instituições, tomando-se por base: (i) o perfil dos discentes no que se refere à escolaridade dos pais, sexo, raça, grau acadêmico obtido (bacharel, licenciado ou tecnólogo); (ii) o perfil dos docentes, em

relação ao percentual de professores doutores; e (iii) o percentual de alunos matriculados em cursos de elite (medicina, direito e engenharia civil).

Este artigo está dividido em cinco partes, incluindo esta introdução. Na próxima seção, discute-se o sistema de ensino superior no Brasil em um cenário de expansão e diversificação; na terceira parte estabelece-se a descrição dos dados e dos métodos utilizados. Subsequentemente, segue-se a discussão dos resultados, que apontam a formação de oito *clusters*, sendo as características mais marcantes entre eles o agrupamento da maioria (74%) dos cursos ofertados em instituições públicas em um único *cluster* e a desconcentração das instituições privadas em sete *clusters*, que se diferenciam, principalmente, por (i) grau acadêmico predominantemente oferecido (bacharelado, tecnólogo, licenciatura); (ii) localização geográfica; e (iii) percentual de professores doutores. Por fim, a conclusão é apresentada, em que se discute as diferenças do perfil das instituições de ensino superior, após o segundo período de expansão e a manutenção de desigualdades nesse nível de ensino.

Contexto desigual do ensino superior no Brasil

Nas sociedades modernas, a educação, e, em especial, o ensino superior, é vista como meio para a equalização de oportunidades (Jarusch, 1983). Contudo, expandir um nível educacional não resulta automaticamente em sua democratização e, do ponto de vista da análise de desigualdades, há nuances que devem ser observadas. Experiências internacionais demonstram que expansões podem ser feitas, privilegiando aspectos mais competitivos ou mais igualitários. Schwartzman (2015) analisou o contexto dos BRICS[1] com base na forma como cada país lidou com o desenho institucional para abrigar os grupos sociais, a regulação do sistema privado e os retornos das Instituições de Ensino Superior (IES) à sociedade. Isso variou, por exemplo, entre o apoio russo às instituições nacionais de elite e a expansão indiana baseada em instituições privadas que esbarram na avaliação e na baixa qualidade de alguns cursos. Assim, a comparação demonstra como o

[1] Bloco de países periféricos em aceleração econômica nos anos 2000, sendo, Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.

desenho institucional é moldado em razão dos dilemas de justiça, equidade e competitividade em cada país.

Ao se analisar a diversificação do ensino superior, pode-se considerar que uma importante e grande divisão do sistema é aquela entre o setor público e o privado. Como discutido por Barros (2005), durante muitas décadas prevaleceu o monopólio estatal nesse nível de ensino. Durante o governo militar, em que ocorreu o primeiro processo de expansão, houve incentivo à participação das instituições privadas devido, principalmente, à existência de uma demanda maior do que a oferta de cursos de graduação. A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e a série de disposições legais partidas do Ministério da Educação e de seus órgãos assessores deliberativos no período de abril a agosto de 1997 foram importantes para o crescimento, até os anos 2000, quando o setor correspondia a 67% das matrículas e detinha 85% dos estabelecimentos.

Nos anos 2000, duas políticas foram essenciais para a expansão do setor privado, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). O FIES é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1999, que oferece financiamento estudantil aos estudantes de cursos de graduação de instituições privadas, ou seja, não há concessão de bolsas, mas a possibilidade de um pagamento com juros mais baixos ou mesmo zero, de acordo com a renda da família. Já o PROUNI é um programa do Ministério da Educação, instituído em 2005, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de educação superior, de acordo com a renda familiar. Para participar dos dois programas, o aluno utiliza sua nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nesse cenário, observa-se que, apesar de o total de matrículas (federais, estaduais, municipais e privadas) ter alcançado um crescimento de 110%, entre 2001 e 2010, a participação das matrículas em IES privadas gira em torno de 70% desde 2003 (Barros, 2015; INEP, 2002, 2018). A importância da discussão sobre a dualidade público e privado vai além do financiamento e de políticas expansionistas, pois reflete e produz grande diversificação interna com relação aos cursos oferecidos, forma de contratação de professores, presença ou não de pesquisa e pós-graduação, existência ou não de fins lucrativos (Sampaio, 2011). Essa diversificação reforça a discussão sobre qualidade no ensino superior e do próprio acesso ao ensino superior por diferentes perfis de alunos.

A organização acadêmica também é uma característica importante para a análise da diferenciação institucional e com importantes impactos nos objetivos da formação e no prestígio dos diplomas emitidos. Há diferenças na legislação importantes para se considerar uma instituição como faculdade, centro universitário ou universidade, sendo as principais diferenças a presença da pesquisa e da pós-graduação e a titulação dos docentes. Das cinco milhões de novas matrículas anuais no ensino superior entre 1995 e 2015, 2,1 milhões foram em instituições universitárias, e 2,9 milhões em instituições não universitárias. Embora os valores sejam próximos, a proporção do crescimento entre elas é díspar. Em 1995, as universidades contavam com 1,1 milhão de vagas, enquanto as outras instituições contabilizavam 443 mil vagas. Em 2015, esses valores eram praticamente iguais, sendo 3,2 milhões em universidades e 3,3 milhões nas demais categorias (INEP, 2018).

A diversificação também é observada com relação aos graus acadêmicos. Os cursos tecnólogos ganharam maior espaço recentemente, embora eles tenham sido regulamentados na Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) (Favretto & Moretto, 2013). Como ressalta Barbosa (2012), os cursos tecnólogos indicam uma maior diversificação no que se refere a treinamento e relativamente a arranjos institucionais. O ponto crucial na discussão sobre a diferença entre os graus de tecnólogo, bacharelado e licenciatura refere-se ao prestígio e reconhecimentos social e profissional dos diplomas, sendo que os egressos de cursos tecnólogos, em geral, têm menores salários e os profissionais costumam enfrentar maiores dificuldades para se conquistar autoridade e posições de liderança no mercado de trabalho (Barbosa, 2012). No caso das licenciaturas, houve incentivos específicos para sua abertura e manutenção, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) estabelecido no Decreto nº 7.219/2010 e o Programa de Residência Pedagógica, criado em 2011 pela CAPES e implementado em 2012, o que levou a uma maior procura por parte dos alunos e maior oferta, inclusive em instituições privadas.

Desse modo, pode-se dizer que a expansão dos cursos seguiu diferentes lógicas, sendo uma delas o custo de sua criação e sua manutenção. Há um maior número de vagas em cursos de menor custo e, muitas vezes, de menor prestígio e retorno no mercado de trabalho, ao passo que houve menor abertura de vagas em cursos tradicionais como medicina e engenharia. Já o curso de direito, embora fosse tradicionalmente elitista, por ter baixo

custo de abertura, teve grande expansão, sendo frequentemente ofertado em instituições privadas. A configuração e a distribuição dos cursos são importantes porque abrigam diferentes perfis de alunos e se traduzem em retornos sociais e financeiros distintos. As áreas de educação, humanidades e saúde – exceto medicina – têm concentração de mulheres, enquanto cursos na área de negócios, engenharia e tecnologia concentram os homens e têm maiores retornos salariais. Em relação à raça, há uma concentração de pardos e pretos em carreiras de ciências sociais aplicadas e humanidades, em especial, no campo da religião (Ribeiro & Schlegel, 2019).

Os cursos de medicina, direito e engenharia são considerados imperiais dada a vinculação do contexto de seu surgimento e regulação no Brasil e sua relação com a metrópole portuguesa (Coelho, 1999). O argumento que sustenta essa concepção até os dias atuais é que, historicamente, essas profissões produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras diante das demais profissões (Prates, 2018; Vargas, 2010).

Por fim, ressalta-se que a diversificação do ensino superior no Brasil ocorre também por meio da regionalização e da interiorização da oferta de vagas, de maneira que não apenas o ensino, mas também a investigação científica estejam presentes em todo o país (Martins, 2013). A título de exemplo, todas as dezesseis universidades federais criadas entre 2003 e 2014 estavam em municípios do interior (Camargo & Araújo, 2018). A região Norte, que contava com o menor número de matrículas universitárias, passou de 53 mil vagas, em 1995, para 127 mil em 2002, e 207 mil em 2015, representando um crescimento de 139% no primeiro intervalo, e de 62% no segundo (INEP, 1995, 2002, 2018).

A expansão de um sistema com tantas clivagens apresenta também algumas contradições. Por um lado, é inegável que o crescimento da diversidade traga consigo uma maior adaptação àquilo que a sociedade exige dos seus diplomados em termos produtivos (Prates & Barbosa, 2015; Schwartzman, 2015). Por outro, é possível observar uma tensão entre massificação e democratização, como abordado por Dubet (2015) ao analisar o sistema de ensino superior de diferentes países. O autor ressalta que, em um sistema que herda desigualdades prévias de origem e de um ensino básico heterogêneo, a expansão não garante justiça ou

equidade. Por isso, Dubet (2015) pontua ser possível que o ensino superior se torne massificado, ou seja, atinja um maior número de alunos e grupos socioeconômicos, sem refletir uma democratização das oportunidades e retornos. Em outras palavras, as conclusões de Dubet (2015) para o sistema de ensino superior de outros países podem auxiliar a compreensão do contexto brasileiro, já que, em um contexto altamente desigual como o brasileiro, as hierarquizações de prestígio de cursos, categorias administrativas e acadêmicas, podem diminuir o potencial da expansão, tornando-se uma "democratização segregativa", mantendo uma distância entre as elites e as demais camadas (Dubet, 2015).

Além disso, outra questão se interpõe, a partir do momento em que esse sistema elitista se torna maior e mais diversificado institucionalmente: quais as características daqueles que passam a ocupar esse sistema de ensino? (Huisman *et al.*, 2015). Ou, como o tipo e a qualidade das instituições de ensino influenciam as experiências daqueles que adentram nesse sistema? (Gerber & Cheung, 2008).

No Brasil, o acesso ao ensino superior convive com desigualdades prévias que demarcam classe, raça, gênero e região, e que são herdadas de etapas anteriores, como o ensino médio. Nessa etapa, tem-se uma alta evasão e uma baixa taxa de escolarização líquida, uma vez que metade dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola (Unicef, 2012). Essa transição já possui um filtro estreito, em que o acesso ao ensino superior é menor em comparação a outros países latino-americanos, sendo que a taxa líquida era de 16% para jovens entre 18 e 24 anos em 2013, enquanto, na Argentina e no México, era de 29% e 17%, respectivamente (Tachibana *et al.*, 2015). Tais restrições dependem de diversos fatores, tais como origem socioeconômica e raça, que influenciam diferentemente as chances de estudantes do ensino médio de completarem a transição para essa etapa (Marteleto *et al.*, 2016).

Em termos raciais, no ensino superior há sub-representação de grupos pretos, pardos e indígenas, por desigualdades no acesso e permanência (Fernandes, 2005; Silva & Hansenbalg, 2000). Em 2015, 43,7% do corpo discente superior no Brasil era preto ou pardo (Silva, 2020), mas tal distribuição apresenta variações por cursos e áreas do conhecimento. Contrastando edições do censo demográfico, os negros compunham 5%,

8% e 10% dos graduados em arquitetura, engenharia e pedagogia em 1980, respectivamente. Em 2010, esses valores se alteram para 12%, 17% e 34%.[2] Isto é, mesmo com o aumento de sua participação no ensino superior ao longo do tempo, esse grupo ainda é sub-representado e sua participação depende do curso. Por sua vez, Marteleto, Marschner e Carvalhaes (2016) ressaltam que a combinação de expansão do número de vagas com a adoção de ações afirmativas parece ter melhorado o acesso de pessoas pretas e pardas ao ensino superior, já que a influência da escolaridade dos pais tem se mantido relevante para explicar o acesso, diferentemente da variável raça, que tem diminuído sua influência. Nesse sentido, as probabilidades têm se tornado mais equitativas, apesar de ressalvas feitas pelos autores de que: (i) o gargalo da conclusão do ensino médio é persistente e penaliza principalmente os negros, demonstrando uma limitação do investimento apenas no nível mais alto de ensino; (ii) os dados analisados possuem limitações, uma vez que não é possível medir a variação por tipo de curso em que grupos brancos e negros estão se inserindo, nem sua permanência no curso superior. Nesse sentido, a investigação acerca do tipo de curso diz muito sobre a estratificação horizontal no ensino superior (Carvalhaes & Ribeiro, 2019; Gerber & Cheung, 2008).

Considerando a raça e a origem escolar, Amaral, Neves, Silva e Monteiro (2013) demonstram que a adoção do bônus (ou seja, um acréscimo na nota) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) surtiu resultado não apenas para candidatos pretos, pardos ou indígenas, mas também para aqueles provenientes de escola pública. Antes do bônus, cursos de menor prestígio já tinham variação do percentual de alunos com esse perfil, diferentemente de cursos como medicina e direito que, somente com a adoção do bônus, passaram a contar com maior participação desses grupos (Amaral *et al.*, 2013). Isso demonstra a importância de ações mitigadoras de desigualdade, dependendo de qual recorte é observado, variando, por exemplo, segundo o curso.

A área de concentração do curso e seu prestígio também têm importante ressonância para a análise por gênero. A distribuição de mulheres frequentando cursos de graduação é superior à de homens, sendo que elas

[2] Esses dados foram acessados pelos próprios autores por meio de manipulação dos microdados do Censo Demográfico Brasileiro de 1980 e de 2010.

representavam 57% dos estudantes do nível superior de ensino em 2010 (Ricoldi & Artes, 2016). Porém, a inserção das mulheres é segmentada por área de conhecimento, estando incorporadas, principalmente, em cursos de área de saúde e pedagogia, que são áreas relacionadas ao cuidado. Essa distribuição reflete a naturalização dos papéis sociais de gênero que atribui às mulheres e reforça uma função de cuidadoras. Isso extrapola os limites domésticos e se reflete no processo educacional e no mercado de trabalho, como se tal papel fosse intrínseco à condição feminina (Santos, 2014).

Ao analisar os dados de 1980 e 2010 para pedagogia, arquitetura e engenharia civil, observa-se que as mulheres continuam predominando em determinadas áreas – como nos dois primeiros cursos –, e aumentam seu acesso apenas de maneira lenta no último. Em 1980, as mulheres eram 39% no curso de arquitetura; 91% em pedagogia; e 6% no curso de engenharia civil. Trinta anos depois, esses valores são de 59%, 83% e 16%, respectivamente. Segundo Ricoldi e Artes (2016), o aumento do percentual de mulheres em ocupações "tipicamente masculinas" é lento, bem como o inverso também é verdadeiro (homens em ocupações de educação e cuidado).

Essas diferenças por raça, gênero e grupos socioeconômicos refletem alguns aspectos acerca da expansão do ensino superior e suas variações nas chances de acesso, bem como nas formas de diferenciação interna ao ensino superior.

Por sua vez, ao analisar as transições escolares, Brito (2017) demonstra que, de fato, as barreiras têm se movido para as transições mais altas. Isto é, elas vêm se tornando menores na transição do ensino fundamental para o ensino médio. Contudo, a conclusão do ensino médio tem sido distintamente apropriada pelas classes sociais média e alta, e as barreiras têm se mantido rígidas no ensino superior (Brito, 2017). Isso demonstra uma incorporação de tensões e gargalos anteriores ao ensino superior, que afeta a representatividade de grupos raciais e socioeconômicos nesse nível de ensino.

Além disso, questiona-se em quais condições esses "novos ingressantes" se encontram – quais cursos, instituições e incentivos. Este questionamento dialoga com a hipótese *Effectively Maintained Inequality* (EMI), de "desigualdade efetivamente mantida" (Lucas, 2001, tradução nossa). Para

esse autor, o acesso de grupos minoritários a um determinado nível escolar disputado é acompanhado de mecanismos diferenciadores que contribuem para a manutenção das desigualdades. Esses mecanismos são desenvolvidos dentro do nível escolar a partir de desigualdades prévias, por exemplo, o investimento na carreira, o domínio de outros idiomas e atividades extracurriculares que influenciam a permanência no curso superior e os retornos do diploma. Como afirma Ribeiro (2011), o fato de as escolas de maior qualidade nos níveis fundamental e médio serem privadas, mas, no nível superior, serem as instituições públicas consideradas as de maior qualidade, já demonstra um mecanismo diferenciador explícito no desenho do sistema educacional brasileiro.

O Brasil teve um aumento no número de matrículas de 1,5 milhão para 6 milhões de 1995 para 2015 (INEP, 1995, 2018) e uma maior diversidade tanto no perfil das instituições quanto no de alunos. Contudo, há evidências que apontam para limitações no que diz respeito à democratização do nível superior, sendo esta, segregativa, nos termos de Dubet (2015). De maneira geral, permanecem questionamentos sobre em que medida o ensino superior pode ser mais igualitário em um cenário de constante desigualdade. Como apontado por Lucas (2001), quando a educação superior se torna mais acessível, outros mecanismos e estratégias de diferenciação são adotados pelos grupos de elite para manter sua posição de prestígio e *status* na sociedade. Considerando o processo de expansão no Brasil, é possível identificar algum tipo de estratificação dos cursos no país? Nesse sentido, o objetivo do trabalho é classificar os cursos de acordo com suas características institucionais, localização geográfica e participação em políticas de inclusão, e, a partir dessa classificação, verificar se diferentes características dos cursos concentram estudantes com diferentes características.

Dados e Métodos

Foram utilizadas duas bases de dados do INEP: (i) os microdados do Exame Nacional de Desempenho para Conclusão de Graduandos (ENADE) para os anos de 2013, 2014 e 2015, visando incluir todos os cursos de uma

mesma instituição, dada a periodicidade trienal de realização do exame; e (ii) o Censo da Educação Superior (CES), tendo em vista a inclusão de características referentes às instituições de ensino superior (IES).

A amostra possui apenas alunos que já completaram 80% do curso, sendo, portanto, um grupo muito específico de alunos de graduação no país. Esse recorte traz consigo um viés, uma vez que não trata questões de acesso e lida com os alunos em fase final de graduação. Por sua vez, tem-se um conjunto representativo de alunos que percorreram todo o processo e, em pouco tempo, estarão no mercado de trabalho. Além disso, como o ENADE é um requisito obrigatório, tem-se quase a totalidade dos alunos nessa etapa, com representação de todos os cursos do país no período analisado.

Foram utilizadas as seguintes características institucionais e de composição dos cursos na formação dos grupos (*clusters*): (i) tipo de instituição: privada, pública, outra; (ii) organização acadêmica: universidade, faculdade, centro universitário ou institutos federais; (iii) região da instituição: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste; (iv) percentual de alunos do curso que ingressaram por ação afirmativa; e (v) percentual de alunos do curso que possuem algum tipo de bolsa em cada curso.

Na segunda parte da análise, descreve-se o perfil dos cursos usando um conjunto de variáveis relacionadas às características dos alunos: (i) sexo: porcentagem de mulheres; (ii) raça: a porcentagem de pretos e pardos somados[3] ; (iii) escolaridade dos pais: percentual de alunos que possuem os dois pais com nível superior. Por fim, consideramos as características dos cursos ofertados: (i) grau acadêmico: bacharelado, licenciatura e tecnólogo; (ii) curso de elite: medicina, engenharia civil ou direito.

Análise de *Cluster*

Com o objetivo de analisar as variações internas do sistema de ensino superior no Brasil, consideram-se os cursos como a unidade de análise do estudo. A análise por cursos possibilita uma melhor compreensão das

[3] Os dados do INEP consideram as categorias branca, negra, parda, indígena e amarela. Dessa forma, optou-se por somar as categorias para retratar a permeabilidade de alunos afrodescendentes.

características específicas que atraem e/ou selecionam o alunado, como área de conhecimento e grau acadêmico. Essas características são compartilhadas por um conjunto de cursos, ou seja, são similares e homogêneas entre eles, formando um agrupamento (*cluster*) específico, ao mesmo tempo em que esse *cluster* apresenta características contrastantes com outros. Ao fim do processo de análise, cria-se uma formação de categorização por *clusters*.

Por meio dessa análise, busca-se compreender a expansão do ensino superior no Brasil em duas etapas: (i) na primeira, são construídos *clusters* com base em características administrativas, regionais, e no percentual de alunos ingressantes por políticas de ações afirmativas e de financiamento; e (ii) na segunda, analisa-se o perfil médio dos alunos em cada um desses *clusters*, de acordo com as médias de mulheres, pessoas negras, alunos em domicílios em que ambos os pais possuem ensino superior; e características do curso, como grau acadêmico, percentual de cursos de elite, como uma *proxy* de concentração de cursos de maior prestígio, e percentual de professores doutores. O objetivo é analisar em que medida as características institucionais, regionais e das políticas inclusivas resultam em diferenças no perfil do alunado. Para essa análise também foi considerado o percentual de professores com doutorado como uma *proxy* para qualidade e investimento em pesquisa pela instituição, ressaltando que a contratação desses não é obrigatória para a existência dos cursos[4], mas demonstra os investimentos da instituição em melhorias do ensino.

O uso da análise por *clusters* tem por objetivo encontrar agrupamentos mais homogêneos a partir de determinadas variáveis. Para isso, utilizou-se a técnica em dois estágios, o que tem como vantagem a não especificação do número de *clusters* antes de se estimar o modelo, e permite a combinação entre variáveis categóricas e contínuas padronizadas. Os dois estágios são compostos por pré-clusterização e clusterização. No primeiro, calcula-se a distância em *log-likelihood* entre os cursos, ou seja, calcula-se a soma da distância de todas as variáveis utilizadas, considerando todos os cursos. Isto é, cada curso tem um *escore* que representa sua distância em relação aos outros cursos, aproximando-o de uns (homogeneidade) e distanciando-o de outros (heterogeneidade). Dessa forma, quanto mais

[4] É necessário, para se considerar uma IES como universidade, ter um corpo docente com pelo menos 80% de mestres ou doutores.

próximos, maior a homogeneidade entre eles, formando um *cluster*, e quanto maiores as distâncias, mais adequada a criação de um novo *cluster*. Em seguida, o método calcula o número de *clusters* de acordo com as estatísticas de ajuste de BIC (*Schwarz's Bayesian Information Criterion*), sendo adotada aquela com melhor otimização em razão do número de variáveis (Clogg, 1994).

Quadro 1. Variáveis utilizadas

Variáveis		**Categorias ou descrição**	**Fonte de dados**
Variáveis de clusterização	Organização acadêmica	Universidade Faculdade e Centro universitário Instituto e Centro Federal	CES
	Categoria administrativa	Pública Federal Pública Estadual Pública Municipal Privada Outra	
	Bolsa de financiamento	Média de alunos com algum tipo de financiamento	ENADE
	Acesso por ações afirmativas	Média de ingressantes por algum tipo de ação afirmativa	
	Região	Norte Nordeste Sudeste Sul Centro-Oeste	CES
Perfil dos alunos	Pais com ensino superior	% de estudantes com ambos os pais com ensino superior	ENADE
	Mulheres	% de composição feminina do alunado	
	Alunos negros	Percentual de composição preta e parda do alunado	
Cursos	Grau acadêmico	Bacharelado Licenciatura Tecnólogo	
	Cursos de elite	Direito Medicina Engenharia Civil	
Instituições	Percentual de professores doutores	Média do percentual de professores doutores por curso	CES

Resultados e discussão

A amostra total é de 20.449 cursos. A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas dos cursos. Observa-se que, entre as variáveis usadas para *clusterização*, a maior parte dos cursos está em instituições de ensino superior privadas (69%), seguida das federais (18%) e 10% em IES estaduais. Há um equilíbrio na distribuição dos cursos entre universidades (47,7%) e faculdades ou centros universitários (49,6%). A região com menor proporção de cursos é a Norte (6,4%), e a Sudeste tem a maior concentração (45,8%). Já com relação às variáveis usadas para caracterizar os *clusters*, nota-se que 21,2% dos alunos têm ambos os pais com ensino superior, 55% são mulheres e 8,9% são negros. A maior parte dos cursos é de bacharelado (61,2%), sendo que 23,1% são de licenciatura e 15,7% tecnólogos. Tem-se que o percentual de professores doutores nos cursos é, em média, 28%.

Resultados da *clusterização*

Os *clusters* são baseados em variáveis institucionais, regionais e relacionadas a políticas de incentivo ao acesso ao ensino superior. Os resultados são apresentados no Gráfico 1 e na Tabela 2. São oito *clusters*, sendo o maior deles o primeiro, com 37% dos cursos. Este grupo, como descrito abaixo, reúne a maioria (74%) dos cursos ofertados em instituições públicas – federais, estaduais e municipais. Os *clusters* 2 a 8 representam a heterogeneidade entre os cursos ofertados majoritariamente por instituições privadas, já que apresentam pouca participação do setor público, sendo o segundo cluster o maior (14,5%); e o sétimo, o menor (4,3%). Essa primeira análise reforça a dualidade do sistema de ensino superior, bem como uma maior diversificação do setor privado. A organização administrativa é a variável com maior diferença entre os grupos.

Continuando a análise da Tabela 2, observa-se que a região é uma variável importante, considerando as desigualdades entre elas, mesmo com o aumento do número de cursos em outras regiões, os estados do Sudeste concentram quase metade do total de matrículas, principalmente em instituições privadas.

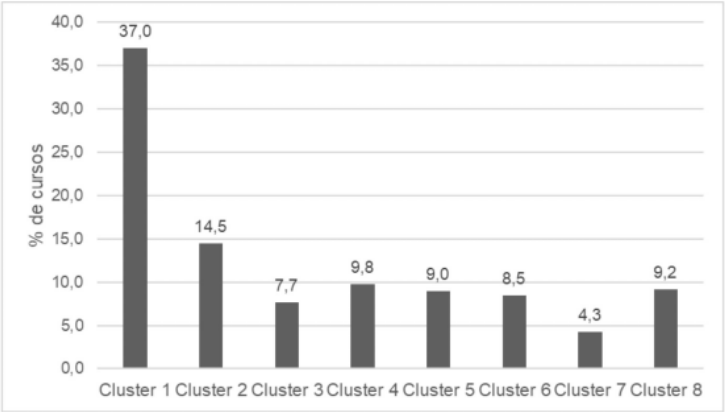
Tabela 1. Análise descritiva dos cursos superiores no Brasil, 2013, 2014, 2015

Variáveis	Proporção ou média %
Variáveis de *clusterização*	
Organização acadêmica	
Universidade	47,7
Faculdade	49,6
Institutos Federais	2,7
Categoria administrativa	
Pública federal	17,7
Pública estadual	9,6
Pública municipal	0,9
Privada	69,3
Outra	2,6
Bolsa de financiamento	40,2 (σ*: 30,2)
Acesso via ações afirmativas	18,7 (σ.: 26,3)
Região	
Norte	6,4
Nordeste	18,5
Sudeste	45,8
Sul	20,1
Centro-Oeste	9,2
Alunos	
Ambos os pais com ensino superior	21,2 (σ: 17,4)
Mulheres	55,8 (σ: 26,6)
Negros	8,9 (σ: 10,3)
Cursos	
Grau acadêmico	
Bacharelado	61,2
Licenciatura	23,1
Tecnólogo	15,7
Cursos de elite	
Direito	5,2
Medicina	0,8
Engenharia Civil	1,5
Característica institucional	
Professores com doutorado	28,0 (σ: 21,5)
Observações	20.449

* σ: Desvio padrão.

Fonte: INEP (2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b).

Gráfico 1. Distribuição dos cursos por *clusters* (%)



Nota: total de cursos é 20.449.
Fonte: INEP (2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b).

Tabela 2. Resultado da Análise de *Clusters* – Brasil, 2013, 2014 e 2015

Cluster	Variáveis *clusterização* (%)										
	Administrativas (%)			Regionais (%)					Políticas Públicas (%)		N
	Púb.	Priv.	Univ.	N	NE	SE	S	CO	AA	Financ.	
1	74	19	78	10	30	23	24	13	22	19	7.562
2	0,2	99	21	10	24	0	54	11	13	48	2.975
3	0,3	99	0	0	0	100	0	0	9	38	1.574
4	0,6	98	0	4	10	75	0	10	25	76	2.014
5	2	97	22	5	8	69	10	7	16	54	1.830
6	1	99	0	4	14	57	18	7	19	50	1.739
7	2	97	100	2	6	70	18	5	16	37	878
8	1	98	100	1	5	90	0	4	15	49	1.877
Total	**28**	**69**	**47**	**6**	**18**	**46**	20	9	19	40	20.449

Fonte: INEP (2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b).

No que tange às políticas públicas, os *clusters* consideraram a parcela de estudantes que ingressaram no curso por meio de ação afirmativa ou com financiamento, que estão relacionados a medidas de diversidade e inclusão. Ambas as medidas foram as principais ações do governo brasileiro para aumentar a diversidade socioeconômica, com o objetivo de reduzir as diferenças de classe e raça no ensino superior.

Por meio da análise, pode-se observar que o processo de expansão do ensino superior se deu de forma diferenciada por região e tipo de instituição. No Nordeste, o principal eixo foi por meio do sistema público e da participação importante das políticas de ação afirmativa. Já nas regiões Sudeste e Sul a expansão deu-se principalmente por intermédio das instituições privadas, em que se destaca o cluster 4, formado por faculdades e centros universitários, e no qual o financiamento assume importância (76%).

Análise dos perfis dos alunos por *cluster*

O objetivo desta seção é descrever os *clusters* a partir das características dos alunos, das instituições e dos cursos, a fim de analisar se o processo de expansão resultou em uma diversificação do corpo discente que reflita as mudanças institucionais. A Tabela 3 apresenta os resultados, com os valores representando percentuais.

Observa-se que o primeiro agrupamento é definido por ter, em sua maioria, universidades públicas federais dispersas por todo o país, mas com maior concentração no Nordeste e têm, em média, 22% dos alunos inscritos por ação afirmativa. Este cluster tem a maior participação de professores doutores (42,2%). A relação entre universidade e percentual de professores doutores reflete umas das principais diferenças entre os tipos de organização institucional.

No segundo agrupamento predominam as faculdades particulares fora da região Sudeste. Em relação às características do cluster, ele contém o menor percentual de estudantes negros, sendo apenas 6,3%. Todos os cursos são de bacharelado e incluem o maior número de cursos de elite (16,1%). Vale destacar que a maioria dos cursos de elite neste grupo – cluster 2 – é de direito (70,2%), concentra-se na região sul (onde há menor presença de negros), tratando-se de um cluster com alta proporção de alunos financiados por políticas públicas e no qual as mulheres compõem a maioria (55%) do corpo discente. Ressalta-se que a presença do curso de direito corrobora a argumentação de que esse curso, diferentemente de outros de elite, como medicina e engenharia, tem um custo menor e grande procura, seguindo um padrão de crescimento no setor privado.

O terceiro grupo é definido por ter a maioria dos cursos bacharelado e em faculdades particulares da região Sudeste, sendo essa sua principal

diferença em relação ao cluster anterior, demonstrando a importância do processo de regionalização para compreensão da diversidade das IES no país. Além disso, é o grupo com maior presença de cursos de elite, principalmente direito e números expressivos de cursos de medicina e engenharia civil, em comparação com os outros grupos. Outras diferenças são o percentual mais baixo de alunos com financiamento entre os sete *clusters* com maior concentração de instituições privadas, o que pode ser explicado pela maior presença de cursos de elite e o gênero: a maioria dos alunos são mulheres.

O quarto cluster é definido por cursos presentes em faculdades particulares fora da região Sul, com concentração na região Sudeste. Suas principais diferenças em relação ao cluster anterior são o maior percentual de alunos que possuem financiamento e ingressaram por ação afirmativa e menor *background* social entre os estudantes, observado por meio da escolaridade dos pais. Essas características estão bastante relacionadas a um dos aspectos do processo de expansão no Brasil, que oferece apoio financeiro a estudantes em faculdades e universidades privadas. Neste cluster, o percentual de grupos femininos e negros é significativo, sendo 55% e 10%, respectivamente.

O quinto grupo é definido por cursos ofertados majoritariamente em faculdades privadas com alta porcentagem de estudantes com financiamento, que estão espalhados por todo o país. Sua principal característica é que todos os cursos são licenciatura. Este é o cluster em que os grupos minoritários, mulheres e negros, são mais numerosos com relação aos demais. Considerando o processo de expansão, este cluster é o que possui maior diversificação do perfil dos alunos, mas conta com uma concentração deles em cursos de menor *status*. Nesse sentido, o grupo 5 pode ser utilizado como exemplo das hierarquias dentro do sistema, como sugerido por Amaral *et al.* (2013) e Ribeiro e Schlegel (2019), que afirmam que grupos minoritários se encontram dentro do sistema, porém concentrados em cursos de menor prestígio.

O sexto cluster é caracterizado por cursos tecnólogos em faculdades particulares. Esse grupo apresenta maioria de alunos do sexo masculino, percentuais em torno da média para distribuição da educação dos pais, e um percentual acima da média de estudantes com financiamento. É um conjunto que representa a expansão de um novo tipo de curso superior em IES privadas, além do fato de refletir um viés de gênero, já que os cursos tecnólogos têm maior concentração de alunos do sexo masculino.

O sétimo grupo é semelhante ao anterior no que se refere ao perfil dos alunos. Esses são os únicos com maior percentual de alunos do sexo masculino do que do feminino. A principal diferença deste cluster em relação ao sexto é que há maior presença de universidades, em vez de faculdades, o que reflete um maior percentual de professores com doutorado. O oitavo grupo é semelhante ao terceiro cluster, diferenciado pelo tipo de instituição, o que significa que contém em sua maioria universidades privadas, em vez de faculdades. As principais características são a concentração de cursos de bacharelado, na região Sudeste, com alta presença de cursos de elite, sendo o grupo com maior concentração de cursos de engenharia civil.

A diversidade entre as IES privadas com ou sem fins lucrativos não tem conotação de hierarquização no que se refere à qualidade de seus cursos. A hierarquia criada entre as instituições expressa muito mais o fato de que

> [...] as instituições podem e devem ter vocações e especializações distintas, e cada uma delas deve procurar distinguir-se nas atividades que efetivamente desenvolvem, adotando os formatos organizacionais que lhe parecerem mais adequados em razão dos objetivos que elas perseguem (Martins, 1998, p. 61).

Tabela 3. Características dos alunos e das IES por cluster no Brasil, 2013, 2014 e 2015

Cluster	Estudantes			IES	Característica dos cursos						N
					Grau acadêmico			Cursos de elite			
	Mulheres	Negros	Pais com E. S.	Professores doutores	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Direito	Medicina	Eng. Civil	
1	56	10	22	43	54	38	8	2,2	0,9	1,3	7.562
2	55	6	20	16	100	0	0	13	1	2	2.975
3	53	6	22	20	100	0	0	10	1,7	2,5	1.574
4	55	10	19	16	100	0	0	9	0,1	1,4	2.014
5	69	12	14	18	0	100	0	0	0	0	1.830
6	49	10	23	15	0	0	100	0	0	0	1.739
7	49	8	26	25	0	0	100	0	0	0	878
8	52	7	24	27	100	0	0	8,6	1,6	3,7	1.877
Total	**56**	**9**	**21**	**28**	**61**	**23**	16	5,2	0,8	1,5	20.449

Fonte: INEP (2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b).

A conformação dos cursos de graduação no Brasil em oito grupos permite analisar a heterogeneidade entre os *clusters*, bem como a homogeneidade interna em cada um deles. A expansão quantitativa do ensino superior no Brasil é um fato, cabendo, portanto, uma análise do caráter qualitativo desse processo. Como sugere Dubet (2015) acerca da expansão universitária em outros países, o crescimento do sistema educacional nem sempre se traduz em sua democratização, podendo incorporar, intensificar ou até criar outras desigualdades. O autor pontua cinco elementos para analisar a expansão de tais sistemas: gratuidade do ensino, bolsas e auxílios, processos de seleção, orientação vocacional dos cursos e discriminação positiva.

Segundo esses critérios, o Grupo 1 (predominância de universidades e instituições públicas) preenche vários deles, tomando a média como referência. Trata-se de uma grande quantidade de cursos gratuitos e porcentagem de entrada por ações afirmativas superior à média. Isto é, mesmo com processos seletivos dos mais competitivos no país, busca-se reverter tal seletividade com ações mitigadoras. Logo, mesmo com tal concorrência, trata-se de um cenário mais diversificado.

Os Grupos 2, 3, 4 e 8 têm perfis mais elitistas, possuindo maior número de cursos voltados para o bacharelado. À exceção do Grupo 4, todos possuem menor percentual de ingressantes por meio de ações afirmativas, apesar do alto percentual de bolsas de financiamento. O Grupo 5 tem perfil totalmente voltado para cursos de licenciatura, destacando-se também: (i) maior percentual de mulheres; (ii) maior percentual de alunos negros; (iii) menor percentual de alunos com pais com ensino superior; (iv) menor percentual de alunos com renda domiciliar acima de 10 salários mínimos; e (v) percentual de professores doutores abaixo da média. Por fim, vale destacar os Grupos 6 e 7, formados por cursos de grau tecnólogo. Nesses predominam alunos do sexo masculino e há baixo percentual de ações afirmativas, indicando um recorte específico dos cursos com orientação vocacional.

No que diz respeito à democratização, apesar da evidente diferença dos perfis socioeconômicos constatada entre as categorias, não existe, em nenhum dos grupos, correspondências suficientes para caracterizar homogeneidade. Por outro lado, o percentual de negros nos cursos é baixo, e torna-se ainda menor nos chamados grupos de elite; o percentual de homens aumenta nos cursos tecnólogos, e diminui nos cursos de licenciatura, menos prestigiados. Nesse grupo de futuros licenciados, destaca-se a origem socioeconômica

menos privilegiada e o baixo investimento institucional em contratação de doutores. Além disso, o percentual de financiamento e ações afirmativas é considerável em quase todos os grupos, indicando possibilidades de rompimento de barreiras do ensino superior com interferência de políticas específicas. Outro recorte que parece reforçar os limites entre os *clusters* é o grau acadêmico atribuído a cada curso. Como indicado por Prates e Barbosa (2015), os cursos tecnólogos têm um *status* distinto (Grupos 6 e 7). Da mesma forma, a licenciatura é menos atrativa para alunos que têm pais com ensino superior.

Por fim, os resultados ajudam a elucidar o papel da hipótese EMI (Lucas, 2001) no processo de expansão do ensino superior brasileiro. A "desigualdade efetivamente mantida" tem suporte nos resultados apresentados para o caso brasileiro. Os grupos de cursos de elite são predominantemente compostos por alunos de origem mais privilegiada, ao passo que são menos acessíveis às demais camadas. Por sua vez, os cursos do Grupo 5, com maior concentração de licenciaturas, absorvem alunos de origem socioeconômica menos privilegiada. Ou seja, a própria diversificação levou a uma distinção dos cursos e instituições, além de concentrarem diferentes perfis de alunos.

Conclusões

Este artigo analisou, por meio do agrupamento em *clusters*, a heterogeneidade dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior, a fim de compreender em que medida a expansão do ensino superior no Brasil se relaciona com perfis específicos dos cursos, de IES e de perfis dos alunos. Os resultados analisados reforçam a heterogeneidade desse nível de ensino no plano institucional e socioeconômico. Nesse cenário, a organização acadêmica, a categoria administrativa e o grau acadêmico são mais do que formas institucionais de funcionamento dos cursos de graduação, refletindo hierarquias prévias ao acesso e posteriores à conclusão do curso. Os resultados confirmam que o sistema de educação superior pode ser dividido em *clusters* por características do curso, com heterogeneidades entre os grupos, que se refletem na composição do corpo discente.

A diferenciação institucional é significativa, uma vez que reflete escolhas de qual perfil de profissionais se espera para os próximos anos no país.

Contudo, há heterogeneidades dentro do próprio processo de expansão, que durou cerca de vinte anos. No período 1995-2002, privilegiou-se a expansão privada e não universitária (Prates, 2010), enquanto de 2003 a 2015, o crescimento universitário e público voltou a ser equivalente aos demais (INEP, 2002, 2018). O resultado, sob o aspecto institucional, foi uma diversificação da oferta, tendo sido expandidas todas as categorias administrativas, organizações e graus acadêmicos, além de uma distribuição regional menos díspar.

A respeito do perfil socioeconômico, no entanto, a diversificação institucional traz consigo desigualdades prévias. Quando analisadas as características de cada um dos oito grupos, observaram-se heterogeneidades marcantes por prestígio dos cursos, origens socioeconômicas e investimento. Cursos de elite se concentram, especialmente, nos Grupos 2 e 3, as universidades públicas no Grupo 1, cursos de licenciatura no Grupo 5 e tecnólogos nos 6 e 7.

Nesse sentido, o ensino superior desempenha um papel importante na estratificação da sociedade. O grupo que acessa esse nível corresponde a um recorte social específico, embora a expansão de quatro vezes o seu tamanho entre 1995 e 2015 o tenha tornado mais diverso. Ou seja, a clivagem que antes era representada pelo acesso, hoje é dividida entre um acesso ainda segmentado, embora menor, e divisões internas ao sistema. Internamente aos *clusters*, principalmente aqueles mais elitizados, as políticas de financiamento estudantil e ações afirmativas tornam possível uma maior diversificação socioeconômica dos alunos. Os resultados do processo de expansão produzem um sistema de ensino superior com mais opções de cursos oferecidos, com novos atores de *background* socioeconômico mais diversificado; por outro lado, esse cenário também acarreta um sistema de ensino superior mais hierarquizado no país, em termos institucionais.

Por fim, as implicações de um sistema de ensino complexo e, até certo ponto, hierarquizado, acabam por basear esforços institucionais e individuais em um sistema fundamentado em credenciais. Isto é, criam-se "diplomas de segunda classe" que não possuem condições de competir verdadeiramente com os diplomas de elite, independentemente do esforço e desempenho do aluno durante sua trajetória. Sendo assim, as disparidades de classe, raça, gênero e região trazidas pela origem socioeconômica apenas mudam de arena de disputa, sendo incorporadas pelas estruturas do ensino superior brasileiro.

Referências

Aguiar, Vilma. (2013). *Ampliação e diversificação de acesso no ensino superior: a formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010)* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2013.912118

Amaral Ernesto F. L., Neves, Alan V. C., Silva, Amanda M., & Monteiro, Tairine J. G. (2012). Análise do perfil dos alunos ingressantes na UFMG pela iniciativa do bônus sociorracial. *Teoria & Sociedade, 20*(1), 85-116.

Barbosa, Maria Lígia O. (2012). The expansion of higher education in Brazil: credentials & merit. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 2*(3), 251-271. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006

Barros, Aparecida S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade, 36*(131), 361-390. https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208

Barros, Marco Antônio (2005). Ensino do direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. *Revista dos Tribunais, 94*(832), 83-99. https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/33184

Brito, Murillo M. A. (2017). Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa, 47*(163), 224-263. https://doi.org/10.1590/198053143789

Camargo, Arlete M. M., & Araújo, Israel M. (2018). Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. *Acta Scientiarum, 40*(1), e37659. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37659

Carvalhaes, Flávio, & Ribeiro, Carlos A. C. (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social, 31*(1), 195-233. https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035

Clogg, Clifford C. (1994). Latent class models. In G. Arminger, C. Clogg, & M. Sobel (Org.), *Handbook of statistical modeling for social and behavioral sciences* (pp. 311-359). Springer Sciences.

Coelho, Edmundo C. (1999). *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Record.

Dubet, François. (2015). Qual democratização do ensino superior? *Cadernos CRH, 28*(74), 255-265. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002

Favretto, Juliana, & Moretto, Cleide F. (2013). Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação professional. *Educação & Sociedade, 34*(123), 407-424. https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005

Fernandes, Danielle C. (2005). *Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor*. IPEA.

Gerber, Theodore P., & Cheung, Sin Yi. (2008). Horizontal stratification in postsecondary education: Forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology, 34*, 299-318. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134604

Huisman, Jeroen, Lepori, Benedetto, Seeber, Marco, Frølich, Nicoline, & Scordato, Lisa. (2015). Measuring institutional diversity across higher education systems. *Research Evaluation, 24*(4), 369-379. https://doi.org/10.1093/reseval/rvv021

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018). *Resumo técnico Censo da Educação Superior 2015*. [Relatório]. INEP. 2ª edição Brasília-DF. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2015a). *Censo da Educação Superior, 2015* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2015b). *Exame Nacional de Desempenho – ENADE, 2015* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2014a). *Censo da Educação Superior, 2014* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2014b). *Exame Nacional de Desempenho – ENADE, 2014* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2013a). *Censo da Educação Superior, 2013* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2013b). *Exame Nacional de Desempenho – ENADE, 2013* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2002). *Sinopse estatística do ensino superior* [Microdados]. INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (1995). *Sinopse Estatística da Educação Superior 1995.* [Microdados]. INEP. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados

Jarusch, Konrad. (1983). Higher education and social change: some comparative perspectives. In K. Jarusch (Org.), *The transformation of higher education 1860-1930* (pp. 9-36). University of Chicago Press.

Lucas, Samuel R. (2001). Effectively maintained inequality: educational transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology, 106*(6), 1642-1690. https://doi.org/10.1086/321300

Marteleto, Letícia, Marschner, Murillo, & Carvalhaes, Flávio. (2016). Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 99-111. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004

Martins, Carlos B. (2013). Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. *Análise Social, 48*(208), 622-658.

Martins, Carlos B. (2009). Reforma universitária de 1968 e a abertura para o setor privado no Brasil. *Educação & Sociedade, 30*(106), 15-35. https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002

Martins, Carlos B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva, 14*(1), 41-60. https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006

Martins, Carlos B. (1998). Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo. *Revista USP*, (39), 58-82. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i39p58-82

Menezes Filho, Naercio, & Kirschbaum, Charles. (2019). Education and inequality in Brazil. In M. Arretche, (Org.). *Paths of inequality in Brazil* (pp. 69-88). Springer.

Prates, Antônio A. P. (2010). Ampliação do sistema de Ensino Superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XIX: os modelos de mercatilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro. *Estudos de Sociologia, 15*(28), 125-146.

Prates, Antônio A. P., & Barbosa, Maria Lígia O. (2015). A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Cadernos CRH, 28*(74), 327-339. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006

Prates, Ian. (2018). *O sistema de profissões no Brasil: formação, expansão e fragmentação: um estudo de estratificação social* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-15022019-124053

Ribeiro, Carlos Antônio C. (2011). Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados, 54*(1), 41-87. https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002

Ribeiro, Carlos Antônio C., & Schlegel, Rogerio. (2019). Horizontal stratification in Brazil's Higher Education (1960–2010). In M. Arretche (Org.), *Paths of inequality in Brazil* (pp. 89-112). Springer.

Ricoldi, A. & Artes, A. (2016). Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *Ex Aequo*, (33), 149-161. https://doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10

Sampaio, Helena. (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, (4), 28-43.

Santos, Yumi G. (2014). As mulheres como pilar da construção dos programas sociais. *Cadernos CRH, 27*(72), 479-494. https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000300003

Schwartzman, Simon. (2015). Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos Brics. *Cadernos CRH, 28*(74), 267-289. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200003

Silva, Nelson V. (2003). Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In N. V. Silva & C. Hasenbalg (Org.). *Origens e destinos* (pp. 105-138). IUPERJ.

Silva, Nelson V., & Hasenbalg, Carlos. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados, 43*(3), 423-445. https://doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001

Silva, Tatiana D. (2020). *Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente* [Texto para Discussão IPEA, 2569]. IPEA. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2569.pdf

Tachibana, Thiago Y., Menezes Filho, Naercio M., & Komatsu, Bruno. (2015). Ensino superior no Brasil [INSPER Policy Paper, n. 14]. INSPER. Disponível em https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Ensino-superior-no-Brasil.pdf

UNICEF. (2021). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes: resumo executivo*. UNICEF. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Iniciativa_Global_pelas_Criancas_Fora_da_Escola_-_UNICEF.pdf

Vargas, Hustana M. (2010). Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia, 15*(28), 107-124.

Zainko, Maria Amélia S. (2009, 26-29 out.). *A política de expansão e os desafios da educação superior no Brasil* [Apresentação de artigo]. IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba. https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3265_1714.pdf

Recebido: 9 set. 2020.
Aceito: 10 set. 2021.

Licenciado sob uma Licença Creative Commons Attribution 4.0