

18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de julho de 2017 – Brasília-DF

GT18 – Educação Superior na Sociedade
Contemporânea

**Desigualdades institucionais e sociais nos
cursos de educação no Brasil**

**Gabriela de Souza Honorato (UFRJ) e
Carolina Zuccarelli (UFF)**

I. Introdução

O objetivo deste trabalho é contribuir com o debate sobre as hierarquias internas nas instituições de ensino superior. Frente ao crescente interesse pela dimensão horizontal das desigualdades, essa discussão avança na medida em que observa a maneira como ela ocorre na área de educação, mais especificamente, nos cursos de licenciatura. O interesse se justifica, pois é esta área que mais se expande nos últimos anos, a despeito da expansão do ensino superior de maneira geral. O estudo apresentado mostra como as distinções na organização institucional dos cursos de licenciatura (organização acadêmica, categoria administrativa, turno) expressam hierarquias internas em uma mesma área de formação, observada também no perfil socioeconômico dos discentes, na percepção sobre o processo formativo e nas suas expectativas de inserção no mercado de trabalho.

Além dessa breve introdução, a primeira parte apresenta o debate teórico entre as principais teorias acerca da relação entre educação, trabalho e desigualdades sociais para discutir, na sequência, a expansão do ensino superior no país e o papel que a área de educação (formação de professores para o ensino básico) ocupa nesse processo. A última parte explora alguns dados dos cursos de licenciatura no país e quais são suas particularidades no que diz respeito a diversificação institucional, ao perfil socioeconômico e quadro de expectativas formativas de seus alunos.

II. Educação e trabalho: produção e efeitos das desigualdades sociais

Não existe uma única teoria que explique as razões da expansão dos sistemas de educação superior no mundo moderno, assim como da sua relação com a estratificação e produção e efeitos das desigualdades sociais¹. Por um lado, é possível observar um conjunto de proposições teóricas que estabelecem uma relação imediata entre o campo da educação e o da economia e trabalho, e outras, que apontam uma dissociação entre esses campos sociais.

No grupo das teorias da relação linear entre educação, economia e

1 Em nossa pesquisa “Democratização da educação superior, desempenho de estudantes e retorno dos diplomas obtidos: uma análise da área de educação” (Chamada Universal – MCTI/CNPq No. 14/2014) realizamos um amplo levantamento dessas perspectivas teóricas.

trabalho, classificamos tanto a perspectiva econômica das teorias do capital humano quanto o funcionalismo. No outro grupo, as chamadas “teses credencialistas”, um grupo de trabalhos produzidos nas décadas de 1970 e 1980 que colocam que a credencial educacional tende a funcionar mais como um sinal de potencial ou capacidade individual, do que, de fato, um “atestado” de habilidade inata associada à divisão técnica do trabalho.

Posteriormente, estudamos as chamadas “teses conflitualistas”, para as quais a seleção escolar e, com efeito, no mercado de trabalho não é a dos mais capacitados ou produtivos, mas daqueles mais moldados ou conformes às representações e expectativas do grupo que dispõe, no momento, do controle sobre o sistema de ensino, exercendo poder de modo a conquistar, preservar ou aumentar o próprio poder e privilégios.

Outra posição teórica possível seria a de que a expansão educacional em geral não afeta as desigualdades sociais porque o sistema não se expande além da demanda de certos grupos que “têm prioridade” de acesso a determinado nível educacional (Adrian Raftery & Michael Hout (1993) e Samuel Lucas (2001), apud PRATES & COLLARES, 2014). Desse modo, um decréscimo na desigualdade educacional sucederia apenas quando a expansão do número de vagas num nível ocorreria além da demanda de grupos privilegiados (“desigualdade maximamente mantida” – MMM). Lucas (2001) propõe uma extensão da teoria da “desigualdade maximamente mantida”: a teoria da “desigualdade efetivada” (*effectively maintained inequality* – EMI), quando a desigualdade é mantida a despeito da expansão do sistema de educação por diferenças qualitativas. Assim, quando o acesso se torna universal em um determinado nível, as desigualdades passariam a ocorrer por meio de diferenças qualitativas. Mont’Alvão (2016) se refere à proposta da EMI como de um tipo que investiga a “estratificação horizontal” do acesso ao ensino superior. Se a “estratificação vertical” trata das desigualdades de acesso a diferentes níveis, a “horizontal” abrangeria as diferenças qualitativas de acesso num mesmo nível. O autor mostra que nos últimos 15 anos vem crescendo na literatura internacional o interesse pela dimensão horizontal, e, no Brasil, estudos vem mostrando como as origens sociais afetam diferenças qualitativas nas transições de indivíduos e grupos no ensino superior.

Nesse contexto, as origens socioeconômicas determinariam o tipo e/ou a qualidade da educação recebida. Por exemplo, quanto ao “tipo de educação”, é possível evidenciar que a origem social está relacionada a cursos/programas mais vocacionais ou acadêmicos; quanto ao tipo de instituição, à universidade de pesquisa; faculdade; *college*; etc. A nossa posição é a de que, com efeito, a origem social condicionará também o acesso aos diferentes postos de trabalho acessados.

A diversificação institucional não apenas não é o suficiente para eliminar certos padrões de desigualdade, como os aprofunda, uma vez que parecem diversificadamente destinados a distintos grupos sociais; ou, segrega-os em certos espaços, como parece ser o caso da área de educação (formação de professores para a educação básica).

III. Expansão do ensino superior no Brasil

Quando se trata do tema “acesso à educação superior” é inegável a existência de certas tendências do mundo moderno, embora não haja uma única teoria que as explique. Uma dessas tendências seria a da **expansão do acesso desde fins do século XIX** (PRATES; COLLARES, 2014). A expansão do acesso, entretanto, não teria sido possível sem outra tendência: a da **diversificação institucional**. Uma terceira tendência presente na literatura sobre o tema seria a da **ampliação da lógica de mercado na gestão** das instituições de ensino superior seja mais reduzida ao nível ideológico do que, de fato, a uma mercantilização na esfera econômica mesmo (como seria o caso de países da Ásia e da América Latina).

A primeira universidade brasileira foi criada somente em 1920, e até a Constituição Republicana de 1891 a educação superior no país foi caracterizado por colégios e faculdades isoladas e pela centralização na esfera pública. A partir de 1891, a Constituição previu a descentralização do ensino superior, delegando-o também aos governos estaduais e permitindo a criação de instituições privadas. Poder-se-ia dizer que até a Reforma de 1968 nosso modelo teve traços alemães (CUNHA, 1980). De acordo com o trabalho de SILVA (2011), o Brasil teria adotado o “modelo humboldtiano”, caracterizado pela centralidade da cátedra; com autonomia do titular para estabelecer sua própria política de ensino e recrutar seus assistentes.

No final da década de 1960 é que esse modelo teria se modificado, na direção do “híbrido americano”, com organização departamental. Ao longo da nossa história, é possível perceber a importância do setor privado na expansão e diversificação do sistema. Para termos uma ideia, em 1880 o país contava com 2.300 estudantes; em 1915, após a permissão da criação de instituições privadas, já havia 10.000 matriculados; em 1930, quase 20.000 (BARREYO, 2008 *apud* SILVA, 2011). Outros elementos que podem ser destacado no processo de expansão do sistema no Brasil teria sido a abertura política em 1945; o surgimento de reivindicações para a ampliação do acesso e o contexto do desenvolvimentismo no período 1945-1964².

A Reforma de 1968 teria sido uma tentativa de responder a esta demanda, com medidas também de maior racionalização de recursos e flexibilidade institucional. Ao mesmo tempo, a Reforma foi fundamentada “pela visão de desenvolvimento idealizada pelo governo” (SILVA, 2011), com o objetivo de formação de profissionais mais qualificados. A partir deste momento, o sistema começou a se abrir para a criação de carreiras de curta duração; para a implementação do sistema de pós-graduação; para a unificação do Vestibular; para a extinção do sistema de cátedra; para a instituição de um ciclo geral; para a adaptação de matérias curriculares aos créditos; e, finalmente, para maior participação do setor privado (SILVA, 2011).

Em 1968 havia 278.295 matrículas; em 1980 já eram 1.377.286 (BARREYO, 2008 *apud* SILVA, 2011). O setor privado teria cumprido a função de expansão e diversificação do sistema no Brasil, voltado para o ensino, com caráter mais rápido e profissionalizante, formando/qualificando para o mercado de trabalho, com pouco investimento na titulação de seus professores. Em 1980 já dominava 64% do total de matrículas (SILVA, 2011). Para o setor público, foi deixada a formação das elites e de quadros de maior prestígio, assim como a pesquisa na pós-graduação. Posteriormente, houve um movimento de reorganização institucional onde muitos estabelecimentos isolados privados se fundiram na criação de universidades.

2 Nele, é possível perceber um grande crescimento no número de matrículas, passando de 21 para 142 mil; a federalização de instituições estaduais e privadas; a elevação do número de instituições, incluindo universidades: passou-se de 5 universidades e 293 estabelecimentos isolados para 37 universidades e 564 estabelecimentos isolados. Entretanto, a demanda, ainda assim, não teria sido atendida (CUNHA, 1982). O ensino secundário, entre 1947 e 1964, cresceu a uma taxa de 4,3% (SILVA, 2011).

A Constituição de 1988, estabelecendo o princípio da autonomia para as universidades, possibilitou a criação e extinção de cursos sem a necessidade de submissão ao controle burocrático de órgãos oficiais, e assim, o setor privado passa a apostar no modelo universitário, o que também representaria um ganho em termos simbólicos. Entre 1985 e 1996 o número de universidades privadas saltou de 20 para 64 (MARTINS, 2009 *apud* SILVA, 2011). Com o contorno da recessão econômica pelo Plano Real na década de 1990 e a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, se assistiu a um período de intensificação da lógica mercantil e “privatização do ensino superior”, com a expansão de instituições e cursos.

Nesta década, a educação superior privado chegou a controlar mais de 70% das matrículas. Em 2004, de um total de 4.200.000, 3.000.000 estavam na rede privada. Alguns autores colocam que o processo de expansão e diversificação institucional no Brasil é o de uma “**mercantilização econômica real**”, como é o caso de Antonio Augusto Prates, e não apenas ideológica e localizada na gestão. Entretanto, após três mandatos e meio do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), o crescimento do setor privado desacelerou. Apesar do instituído do Programa Universidade para Todos, em 2005, e dos programas de financiamento estudantil, nos últimos anos vimos o fortalecimento do setor público e da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

IV. A área de educação no Brasil

Considerando as condições (socioeconômicas) de acesso, de permanência, de diferentes possibilidades de trajetórias de formação, de desempenho e de transição dos/das estudantes para o mercado de trabalho, optamos por realizar alguns exercícios com dados do Inep sobre a área de educação³. O problema seria o de identificar como vem se desenhando essa área ao longo tempo; o quanto esse desenho significa democratização; e/ou o quanto o acesso a um de seus cursos pode informar acerca da relação entre origem e destino social.

A ênfase na formação de nível superior dos professores do ensino básico (LDB/96) não demorou a se converter numa alta proporção de

3 Para um detalhamento dos cursos que compõem esta área, verificar, no Anexo, o Quadro 1.

graduados na área de educação. É possível perceber uma grande expansão dos cursos de educação no período 1991-2001. Em 1991 havia 458 cursos; em 2001, 3.819 (834% de aumento); e, em 2011, 7.898. Entre 2011 e 2015 há uma redução da ordem de 272 cursos (Figura 1)⁴.

De fato, o Brasil é um dos países que, proporcionalmente, mais forma diplomados em cursos de graduação na área de educação no mundo. De acordo com o Inep (2012), em 2011, grande parte dos concluintes estava concentrada em apenas duas áreas gerais do conhecimento: “Ciências sociais, negócios e direito” com 42,3%, e, “Educação” com 23,5%. Isso significa que parcelas acima de 20% do total de egressos do ensino superior tem se formado na área de educação. Desses concluintes, mais da metade vem do curso de Pedagogia, sendo que a outra metade se divide entre licenciaturas de disciplinas específicas e em outros cursos que formam profissionais da educação (NASCIMENTO *et al.*, 2014).

Dentro das licenciaturas, a alta oferta de cursos de pedagogia, mas também de cursos na área de linguagens e ciências humanas, conforme tabela 03, indica a preferência das instituições de ensino superior na oferta de vagas através de cursos que não exigem altos investimentos para sua implantação. Além disso, é importante observar que a área de educação é a segunda com o maior número de cursos e matrículas em EaD (Tabelas 1 e 2), com concentração no setor privado.

Dessa maneira, é importante considerar que aqueles que são atraídos para os cursos de licenciatura são, em comparação com as carreiras mais disputadas, os estudantes mais velhos (Quadro 3), que em sua maioria se auto-declaram de cor não branca (Figura 6); e a maior com matrículas relacionadas à reserva de vaga para o ensino público e renda (Figuras 7 e 8). Como essas características se expressam na organização institucional dos cursos de licenciatura? De que modo refletem no perfil socioeconômico de seus estudantes? Como se expressam na percepção sobre o processo formativo e na perspectiva de inserção no mercado de trabalho dos alunos? É o que veremos na próxima seção.

4 Os Microdados dos Censos da Educação Superior disponíveis no site do Inep para os anos 1990 não apresentam a mesma classificação das áreas gerais de conhecimento dos anos 2000. Desse modo, as análises a seguir considerarão o período 2001-2015.

V. Distinções na organização institucional dos cursos de licenciatura

A partir de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2014)⁵, de modo a contribuir com o debate sobre as hierarquias internas nas instituições de ensino superior, o objetivo desta análise é apontar as distinções na organização institucional dos cursos de licenciatura (organização acadêmica, turno, região do curso), no perfil socioeconômico dos discentes, na percepção sobre o processo formativo e nas expectativas de inserção no mercado de trabalho dos seus estudantes. Os cursos de licenciatura avaliados pelo Enade (2014), por reunir características sociais e institucionais que os assemelham, foram agregados nas quatro áreas do conhecimento estabelecidas pelo MEC: matemática; linguagens (português, língua estrangeira, arte e educação física) ciências da natureza (física, química e biologia) e ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia). Além desses cursos, pedagogia, ciência da computação e música também foram avaliados no exame.

a) Categoria Administrativa

Um dos principais fatores de incentivo a expansão do ensino superior foi a estratégia de estimular (notadamente a partir de meados da década de 1990) a oferta de vagas por meio das instituições privadas, seguida de uma flexibilização na oferta de cursos, que possibilitou, para além do convencional bacharelado de quatro anos, cursos sequenciais, tecnológicos e a distância. Se na educação básica a maior parte das matrículas acontece na rede pública de ensino, no ensino superior essa relação se inverte. Observando a oferta de cursos, a rede privada responde por 60% e a rede federal e estadual por 20,2% e 19,4%, respectivamente (tabela 8).

Dentro desta oferta, os cursos de pedagogia (78%) e de linguagens (60%) estão em maior concentração na rede privada, o que mostra certa tendência e estratégia de expansão através da oferta de cursos de baixo custo,

5 O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências. Os estudantes devem fazer o Enade para obter o diploma, entretanto, não existe um desempenho obrigatório aos alunos. A periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Em 2014 foram avaliados cursos nas áreas de engenharia e licenciaturas.

em geral voltados às humanidades. Por outro lado, cursos mais caros, que demandam laboratórios, por exemplo, são ofertados em maior escala pela rede federal, como é o caso dos cursos das áreas de ciências da natureza (40%) e matemática (37%) (tabela 8).

b) Turno do curso

Além da maior presença na rede privada, os cursos de pedagogia e linguagens se concentram no turno noturno (figura 12), uma característica universal do sistema de ensino superior no país. De acordo com Comin e Barbosa (2011) isso acontece justamente porque a expansão do ensino superior trouxe para o sistema de ensino pessoas que pertencem a grupos de menor renda e que arcam privadamente com os cursos dos estudos. Como será demonstrado mais adiante, parte desses estudantes tem idade avançada e trabalham mais de 40 horas, tendo que conciliar jornadas extensas de trabalho com os estudos.

c) Organização Acadêmica

O principal modelo institucional de ensino superior no país⁶ é o de Universidade, 64% dos cursos de licenciatura avaliados no Enade estão em instituições desse tipo (figura 4 e tabela 7). As faculdades ofertam 20% dos cursos e os Centros Universitários, 14%. É a área de Ciências Humanas que apresenta o maior número de cursos nas Universidades (75%), sendo o outro lado dessa moeda apresentar o menor número de cursos nas Faculdades (10%). Uma vez que é possível relacionar a origem social com a hierarquização da organização acadêmica, tendo em vista que o modelo universitário é o mais prestigiado e as faculdades e centros universitários os menos, Pedagogia (25%) e cursos na área de linguagens (24%) apresentam maior concentração

6 De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: i. faculdades; ii. centros universitários; e iii. universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades, instituições de ensino superior que atuam em um número pequeno de áreas do saber. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

nas Faculdades.

No mundo todo, de acordo com Barbosa e Prates (2015), a ampliação dos sistemas de ensino veio acompanhada de uma maior diversificação institucional, o que significa que ao lado das universidades, surge uma série de centros universitários e faculdades isoladas, assim como institutos de educação técnica e tecnológica de ensino superior. Apesar de incipiente no Brasil, desde 2008⁷ existe uma política de incentivo a cursos tecnológicos no ensino superior de ensino e, no que diz respeito a formação de professores, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) tem como um de seus principais objetivos a oferta de licenciaturas voltadas para a área das ciências da natureza (MEC, 2008) e, de fato, esses institutos oferecem 11,2% dos cursos na área ciências da natureza e 8% em matemática (tabela 7). No cenário geral, os Ifs oferecem 2,6% dos cursos das licenciaturas aqui analisadas.

ii. Perfil socioeconômico

a) Gênero

Buscando identificar o perfil de quem deseja se tornar professor da educação básica, Alves *et al.* (2017) mostram que se trata de uma ocupação predominantemente feminina. A questão da distribuição por gênero em torno da formação profissional tem sido debatida por diversos estudiosos que mostram uma tendência de concentração da mão-de-obra feminina em carreiras relacionadas à esfera do “cuidar” (magistério, por exemplo) enquanto os homens se concentram nas áreas tecnológicas e exatas⁸. De acordo com Barbosa (2015), essa discussão é importante porque indica tendências de desvalorização associadas à feminização de determinados grupos profissionais: “Não é difícil imaginar, nesse quadro, que uma profissão que se torne mais feminina torne-se também menos valorizada socialmente” (p.51). De fato, conforme tabela 4, os cursos de licenciatura são compostos majoritariamente por mulheres (73,7%).

7 Em 2008, através da lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) são instituídos os IF's, criados para oferecer cursos técnicos em nível médio, cursos superiores de tecnologia, além de licenciaturas, mestrados e doutorados.

8 Ver Beltrão e Alves (2005); Bruschini (2007); Tebet (2008).

Nesse cenário, é importante destacar a alta proporção de mulheres nos cursos de pedagogia (93%). Apesar de ter sido, em suas origens, uma atividade preponderantemente masculina, o magistério para as séries iniciais da progressão escolar é hoje uma área dominada pelas mulheres. As alterações na estrutura de ocupação e no mercado de trabalho, que parece criar novas alternativas de carreiras para os homens, é uma das explicações levantadas para essa mudança no perfil. O predomínio delas nesse contexto veio acompanhado de uma maior desqualificação, declínio da remuneração e de prestígio da carreira. De acordo com Costa (1983) o magistério das séries iniciais é uma espécie de “gueto de mão-de-obra feminina”.

Aqui um primeiro recorte da estratificação horizontal que estamos falando se faz presente. Uma das principais marcas da profissão docente no país, a heterogeneidade da formação e os distintos critérios de entrada e permanência implicam em diferenças no acesso, na formação, no salário, condições de trabalho e prestígio social. Assim, a estratificação da função docente na educação básica acontece em ao menos dois campos hierárquicos distintos: o professor das séries iniciais (educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental), habilitado pelos cursos de pedagogia e, em menor proporção, pelo Curso Normal de nível médio⁹; e o profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados e que lecionam disciplinas específicas a partir do 6º ano do ensino fundamental.

b) Idade

A idade de ingresso no nível superior de educação é também um indicativo razoável de posição social. Quanto mais jovens são os ingressantes numa determinada carreira, maiores são as probabilidades de que esses ingressantes sejam provenientes de setores privilegiados socioeconomicamente da sociedade (BARBOSA; ZUCCARELLI, 2014). Vale ressaltar, em um cenário de expansão do ensino superior, que os estudantes têm idade mais avançada do que a esperada no ciclo de transição escola-universidade, como indica a tabela 5, que mostra que 78% estão na faixa etária acima de 25 anos.

9 Ver Zuccarelli (2015)

Analisando a distribuição etária entre os estudantes das licenciaturas, é a pedagogia quem apresenta os estudantes mais velhos (64% acima de 29 anos), seguida pelos cursos de ciências humanas e matemática (56% e 51%, respectivamente). Os cursos que compõem a área de conhecimento de ciências da natureza apresentam os estudantes mais novos (35% acima de 29 anos), ainda que se observe o alto número de alunos acima da faixa etária considerada tradicional nos ciclos de transição.

c) Inserção no mercado de trabalho

Os dados de inserção no mercado de trabalho mostram que três em cada quatro estudantes das licenciaturas trabalham (tabela 6). Tendo em vista o perfil etário exposto acima, é possível sugerir que os estudantes das licenciaturas, de maneira geral, configuram o que seria um “padrão invertido” de transição, que leva do trabalho à escola. De acordo com Comin e Barbosa (2011), ao observar esse padrão no sistema de ensino superior, “parece mais razoável trabalhar com a hipótese de que são a inserção profissional já alcançada pelos indivíduos e a busca por se manter e progredir no mercado de trabalho o que explica esse movimento de volta à escola” (p. 79). Além disso, a exigência de titulação em nível superior exigida pela LDB/96 fez com que muitos professores buscassem o ensino superior, o que explica em parte o alto número de trabalhadores nas licenciaturas.

Observado esse panorama de aluno-trabalhador, dentre as licenciaturas, os alunos da área de ciências da natureza são os que menos trabalham (39% não trabalham), e os alunos de matemática e pedagogia os que mais trabalham e no regime de trabalho acima de 40 horas semanais (42% e 39%, respectivamente).

iii. Expectativas dos alunos

Não é tarefa fácil para a sociologia compreender o processo de escolha do curso no ensino superior. De acordo com Nogueira (2012), partindo de uma abordagem macrosociológica, a posição social dos sujeitos, a estrutura de oportunidades do sistema universitário e as características do mercado de trabalho seriam alguns condicionantes determinantes dessa escolha. Do ponto de vista do indivíduo, é possível identificar preferências, um conjunto de

aspirações e de representações sobre si mesmo que informariam sobre a escolha dos estudos superiores. Como o problema sociológico consiste em compreender também a dimensão subjetiva, uma importante questão que se coloca é saber em que medida as preferências, expectativas e representações dos candidatos se convertem nas escolhas das áreas de formação.

Quando questionados sobre o principal motivo para escolha do curso, a maior parte dos alunos responde “vocação” (37%), notadamente os alunos dos cursos das áreas de linguagem (44,4%) e ciências da natureza (40%) (tabela 9). De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), a noção de vocação expressa as desvantagens sociais que são substituídas por orientações escolares. É por isso que escolhas pautadas em prestígio social e baixa concorrência para o ingresso são pouco representativas (0,9% e 1,7%, respectivamente), expressam o que os autores chamam de causalidade estrutural. Nesse cenário, o curso de pedagogia se destaca por apresentar respostas mais relacionadas a inserção no mercado de trabalho, 41% dos alunos escolheram o curso pela inserção no mercado de trabalho e pela valorização profissional. Atrás de pedagogia, matemática é o curso com mais respostas que observam as possibilidades relacionadas ao sistema produtivo (30%).

Quando questionados sobre o motivo para a escolha da instituição que estudam, o principal fator apontado é a qualidade/reputação (23%), especialmente para os cursos de linguagens (26%) (tabela 10). Nesse cenário, a escolha tendo em vista a gratuidade (20%) aparece como segunda resposta e os alunos de matemática são os que mais decidem observando esse critério (37,5%). Esse é também o curso com mais disponibilidade de vagas na esfera pública (tabela 8). Da mesma maneira, pedagogia, que oferece a maior parte de suas vagas na esfera privada, tem escolhas que levam em conta o preço da mensalidade (14%).

VI. Algumas considerações finais

Nas sociedades modernas, como vimos, a educação além de processo elementar de humanização e integração social é mediadora entre origem e destino social; é recurso social e critério de hierarquização; é arena de disputas pelos retornos sociais e econômicos dos diplomas; é o núcleo central de políticas de qualificação para o trabalho e de democratização das relações

sociais. Entretanto, desde os clássicos, a Sociologia da Educação tem questionado se o acesso à escola, e, particularmente, à educação superior, significa, de fato, igualdade de oportunidades e retornos econômicos e sociais legítimos, isto é, independentemente da origem social. Tal interesse sociológico continua se fazendo extremamente necessário.

Vale ressaltar que, de maneira geral, a área de educação no Brasil parece ter consolidado uma posição mais “conservadora”, “tradicional” e menos diversificada institucionalmente. A expansão seguiu o movimento do modelo institucional de universidade pública, e de socialização de conteúdos acadêmicos, associando ensino e pesquisa. Além disso, os cursos são, majoritariamente, de licenciatura, sendo a docência a base da formação (o que tem sido, há um século, objeto de discussão). Ao se privilegiar este tipo de modelo, a hipótese que tendemos a desenvolver, e que carece, portanto, de maior aprofundamento é o de que a formação de professores aponta para a valorização de uma teorização mais abstrata de conteúdo do que para uma “profissionalização”. Cabe perguntar se esse tipo de formação seria adequada para o cumprimento da função social própria à escolarização básica.

Nesse contexto, uma questão importante que se coloca diz respeito à atratividade da carreira docente e seu impacto no recrutamento dos alunos que cursam licenciatura. A literatura mostra que o baixo prestígio social da profissão e a percepção de remuneração insatisfatória tendem a repelir estudantes de contextos socioeconômicos mais favoráveis. Além disso, é importante considerar que os jovens que são atraídos para os cursos de formação de professores são aqueles que têm, em comparação com as carreiras mais disputadas, menores médias no Enem. Nos cursos de licenciatura isso se reflete, de maneira geral, no fato de serem frequentados por estudantes de origem social mais modesta, já inseridos do mercado de trabalho, e que, por este fato, majoritariamente, necessitam estudar à noite. Este pode ser o caso também daqueles que optam pela EaD, somando-se às dificuldades de acesso a uma instituição que pudessem cursar uma graduação presencial. Essa dimensão reflete o foco principal das análises sobre estratificação dos sistemas educacionais que versam sobre o efeito das origens sociais sobre as trajetórias individuais.

Já a dimensão que trata das hierarquias internas nas instituições de

ensino permitiu explorar certas distinções dentre as áreas de conhecimento dos cursos de licenciatura: alunos dos cursos de matemática e ciências da natureza são mais novos e estudam nas universidades e instituições federais de ensino tecnológico. Por outro lado, o curso de matemática está entre aqueles que mais apresentam alunos trabalhadores, que pautam suas escolhas tendo em vista a inserção no mercado de trabalho e a valorização profissional, característica esta parecida com o curso de Pedagogia, notadamente o com menor prestígio social e acadêmico entre os cursos analisados pelo Enade, onde estão os estudantes mais velhos, trabalhadores, que cursam o ensino superior em instituições privadas, em cursos noturnos.

A estratificação horizontal nos cursos de licenciatura aparece, desse modo, na organização institucional diferenciada, nos horários e turnos dos diferentes cursos, no perfil socioeconômico dos alunos e nas suas distintas expectativas.

Referências

ALVES, Raphael; BRITTO, Ariana de; Costa, Roberta Mendes; MACHADO, Danielle Carusi; RAEDER, Francisco; WALTENBERG, Fábio (2017). SER OU NÃO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas. Versão Ipea.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; PRATES, Antonio Augusto Pereira (2015). A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. CADERNO CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, Maio/Ago.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; ZUCCARELLI, Carolina (2014). A formação nas áreas de CTEM: saberes modernos em instituições tradicionais. In: Marina P.P. Oliveira; Paulo A. M. Nascimento; Aguinaldo N. Maciente; Luiz A. Caruso; Eduardo M. Schneider. (Org.). FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS ÁREAS DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ENGENHARIA E MATEMÁTICA (CTEM). 1ªed.Brasília: ABDI/IPEA, 2014, v. IV, p. 63-98.

BELTRÃO, Kaizô; ALVES, José E. D. (2004) A reversão do hiato de gênero na educação brasileira do século XX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14.XIV, Caxambu.

BOURDIEU, Pierre (1966). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs.). ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre & BOLTANSKI, Luc (1975). O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. (Orgs.). ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1992). A REPRODUÇÃO - Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Francisco Alves.

BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976). Promessas quebradas: reforma da escola em retrospectiva. In: BROOKE, Nigel & SOARES, José Francisco (Org.). PESQUISA EM EFICÁCIA ESCOLAR: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Microdados do Censo da Educação Superior, 2001-2015. (Bancos de Dados). Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____(2015). Microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>

_____(2008). MEC – Ministério da Educação. Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: PDE/SETEC.

BUCHMANN, C (2002). Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: PORTER, A. e GAMORAN, A. (Ed.). METHODOLOGICAL ADVANCES IN CROSS-NATIONAL SURVEYS OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT. Washington, DC: National Academy Press, p.150-197.

BRUSCHINI, Maria Cristina (2007). Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. CADERNOS DE PESQUISA, Fundação Carlos Chagas, v. 37.

COMIN, Álvaro A.; BARBOSA, Rogério J (2011). Trabalhar para estudar: a pertinência da noção de transição-escola no Brasil. NOVOS ESTUDOS CEBRAP, São Paulo, n. 91, p. 75-95.

CUNHA, Luiz Antônio (1982). A UNIVERSIDADE CRÍTICA: o ensino superior na república populista. 3ª Ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

_____(1980). A UNIVERSIDADE TEMPORÃ: o ensino superior da colônia à era Vargas. 3ª Ed. [revista]. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude (1990). Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete A (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, V. 31, n. 113, out./dez..

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela (2014). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) In: BARBOSA, Maria Ligia de O. (Org.). ENSINO SUPERIOR: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras.

MONT'ALVÃO, Arnaldo (2016). A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria e Cultura*, v. 11, n.1, jan./jun.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M.; SILVA, Carolina Andrade; SILVA, Paulo Henrique Dourado da (2014). Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. *RADAR: TECNOLOGIA, PRODUÇÃO E COMÉRCIO EXTERIOR*, [Brasília], n. 32, p. 37-51.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins (2012). Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *ESTUDOS DE SOCIOLOGIA*, v.2, nº.18.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. Universidades vs. terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 102-123.

_____; COLLARES, Ana Cristina Murta. *DESIGUALDADE E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

_____; SILVA, Matheus Faleiros. Os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). *ENSINO SUPERIOR: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Ensino superior e mercado de trabalho: uma análise de idade, período e coorte. In: *JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: ESCOLA*

E TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA NO BRASIL. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa & SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: JUVENTUDES E EDUCAÇÃO: ESCOLA E TRANSIÇÕES PARA A VIDA ADULTA NO BRASIL. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação de nível superior no Censo de 2010. Trabalho preparado para apresentação no Encontro do Grupo de Pesquisa "Ensino Superior: expansão, diversificação, democratização". Belo Horizonte, 27/28 de setembro 2012.

_____. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI. Campinas: Ed. Unicamp, 2014.

SILVA, Matheus Faleiros. 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 (Mestrado em Sociologia). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TEBET, Mani (2008). Mulheres na engenharia: transgressão? FAZENDO GÊNERO 8 – corpo, violência e poder, Florianópolis.

TROW, Martin. Problems in the transitions from elite to mass higher education. In: TWENTIETH-CENTURY HIGHER EDUCATION. ELITE TO MASS TO UNIVERSAL. The John Hopkins University Press, 2010.

ZUCCARELLI, Carolina (2015). Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, G; HERINGER, R.. (Org.). ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR: UMA SOCIOLOGIA DOS ESTUDANTES. 1ªed. RIO DE JANEIRO: 7Letras: FAPERJ, v. , p. 76-95

Anexo Quadros, Tabelas e Figuras

(na ordem em que aparecem no texto)

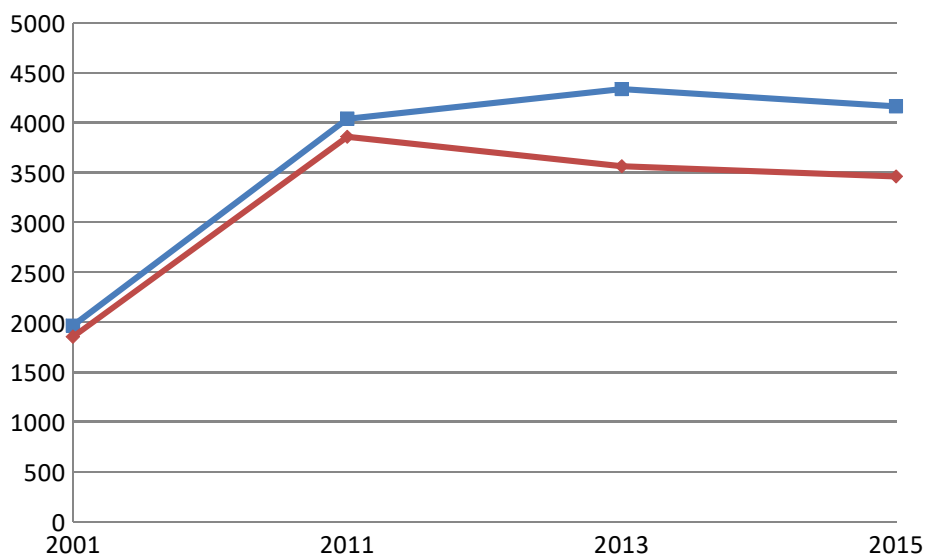
Quadro 1

Detalhamento da área geral do conhecimento Educação

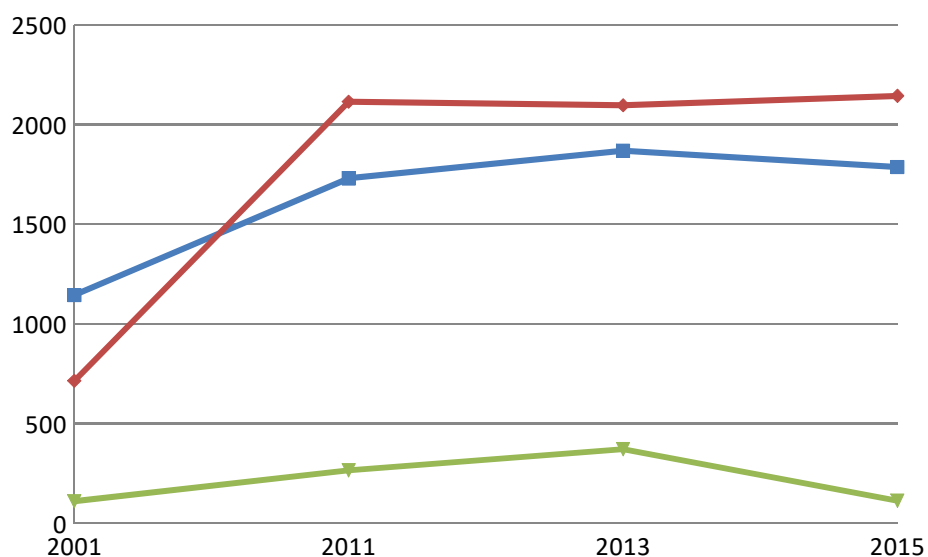
Ciências da educação
Administração educacional;
Educação organizacional
Pedagogia
Formação de professor da educação básica
Formação de professor das séries finais do ensino fundamental
Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental
Formação de professor do ensino fundamental
Formação de professor do ensino médio
Licenciatura Intercultural
Licenciatura Intercultural Indígena
Formação de professor de disciplinas profissionais
Formação de professor de artes (educação artística)
Formação de professor de artes plásticas
Formação de professor de artes visuais
Formação de professor de computação (informática)
Formação de professor de dança
Formação de professor de disciplinas do setor primário (agricultura, pecuária, etc)
Formação de professor de educação física
Formação de professor de enfermagem
Formação de professor de geologia
Formação de professor de música
Formação de professor de teatro (artes cênicas)
Formação de professor em segurança pública
Licenciatura para a educação profissional e tecnológica
Formação de professor de matérias específicas
Formação de professor de antropologia
Formação de professor de biologia
Formação de professor de ciência política
Formação de professor de ciências
Formação de professor de desenho
Formação de professor de educação religiosa
Formação de professor de filosofia
Formação de professor de física
Formação de professor de geografia
Formação de professor de história

Formação de professor de letras
Formação de professor de lingüística
Formação de professor de língua/literatura estrangeira clássica
Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
Formação de professor de matemática
Formação de professor de química
Formação de professor de sociologia
Formação de professor em ciências sociais

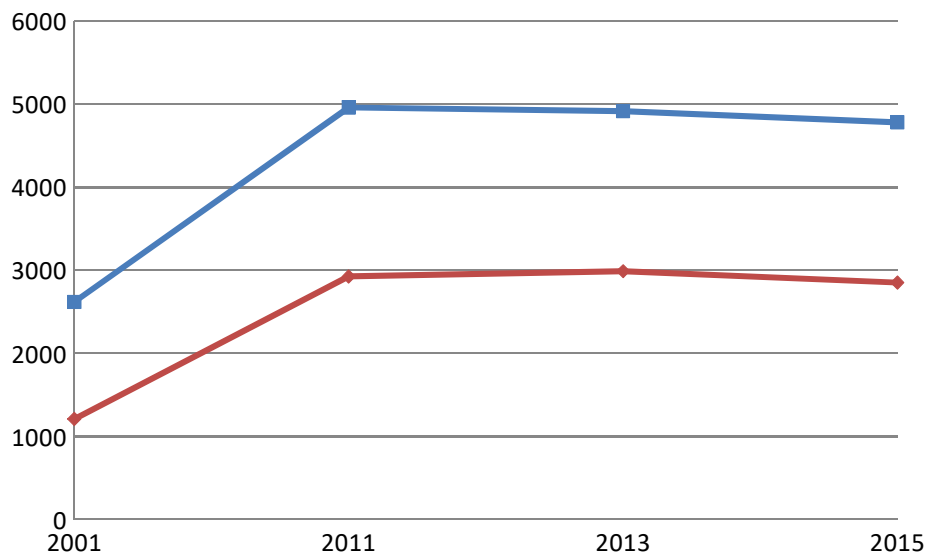
Fonte: elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior 2013. Esta é uma classificação internacional, da OCDE, das áreas gerais do conhecimento.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados apresentados em Ristoff (2013) e de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Nota: Para o ano de 2001, a Sinopse Estatística apresenta somente 10 cursos de EaD na área de Educação (em 14 campi) - todos públicos.

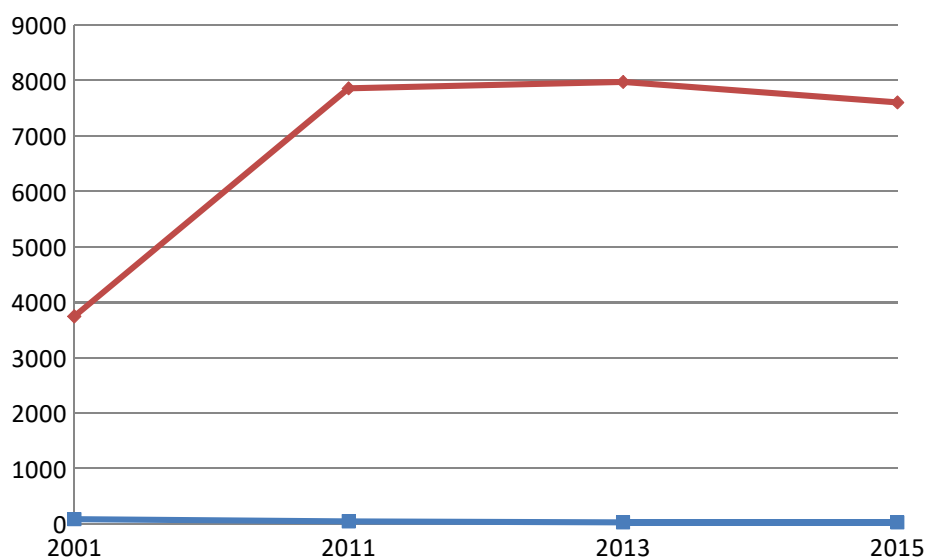


Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Microdados dos Censos da Educação Superior. Nota: Inclui cursos na modalidade à distância.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Microdados dos Censos da Educação Superior. Nota: Inclui cursos na modalidade à distância.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Microdados dos Censos da Educação Superior. Nota: Inclui cursos na modalidade à distância.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Microdados dos Censos da Educação Superior. Nota: Inclui cursos na modalidade à distância.

Quadro 2

Evolução do número de cursos presenciais por região – Educação – Brasil

Região	2001	2011	2013	2015
Centro-oeste	429	721	687	673
Nordeste	882	1.661	1.877	1.859
Norte	460	856	851	796
Sudeste	1.259	2.863	2.686	2.494
Sul	779	1.314	1.307	1.186

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Microdados dos Censos da Educação Superior. Nota: Nos Censos não havia dados na modalidade à distância para os anos 2011-2015. Portanto, o quadro foi construído somente com dados dos cursos presenciais.

Tabela 1

Número de cursos de graduação à distância por área geral, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2013

Área geral	Categoria administrativa				
	Pública			Privada	Total
	Federal	Estadual	Municipal		
Educação	236	112	16	225	589
Humanidades e Artes	1	0	4	12	17
Ciências Sociais, Negócios e Direito	56	18	31	389	494
Ciências, Matemática e Computação	10	0	1	39	50
Engenharia, Produção e Construção	2	1	1	20	24
Agricultura e Veterinária	2	0	2	4	8
Saúde e Bem-Estar Social	0	1	0	22	23

Serviços	6	0	6	41	53
Total	313	132	61	752	1.258

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2013, atualização em 7 mai. 2015.

Tabela 2
Matrículas nos cursos de graduação à distância por área geral e categoria administrativa – Brasil – 2013

Área geral	Categoria administrativa				
	Pública			Privada	Total
	Federal	Estadual	Municipal		
Educação	64.767	29.532	2.363	352.920	449.582
Humanidades e Artes	12		1.012	2.771	3.795
Ciências Sociais, Negócios e Direito	19.537	7.906	8.769	467.357	503.569
Ciências, Matemática e Computação	5.120		384	19.947	25.451
Engenharia, Produção e Construção	499	67	55	21.754	22.375
Agricultura e Veterinária	173		34	1.732	1.939
Saúde e Bem-Estar Social		9.424		87.073	96.497
Serviços	2.236		2.663	45.465	50.364
Total	92.344	46.929	15.280	999.019	1.153.572

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2013, atualização em 7 mai. 2015.

Tabela 3: Cursos de licenciatura por grandes áreas – Brasil - 2014

Cursos de licenciatura - grandes áreas	N	%
Pedagogia	131146	44
Linguagens, códigos e suas tecnologias	64237	22
Ciências humanas e suas tecnologias	49787	17
Ciências da natureza e suas tecnologias	29635	10
Matemática e suas tecnologias	16825	6
Outros*	5192	2
Total	296822	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

* Ciências da computação e música

Tabela 4: Sexo dos estudantes (%) – Brasil - 2014

Cursos de licenciatura - grandes áreas	Feminino	Masculino	%
Pedagogia	93,2	6,8	100
Linguagens, códigos e suas tecnologias	61,5	38,4	100
Ciências humanas e suas tecnologias	56,5	43,5	100
Ciências da natureza e suas tecnologias	63,9	36,1	100
Matemática e suas tecnologias	47,6	52,4	100
Total	73,7	26,3	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Tabela 5: Faixa etária (%) – Brasil - 2014

Cursos de licenciatura - grandes áreas	17-20	21-24	25-28	Acima de 29	%
Pedagogia	1,8	18,4	15,9	63,9	100
Linguagens, códigos e suas tecnologias	5,2	32,0	21,2	41,6	100
Ciências humanas e suas tecnologias	2,0	23,3	20,1	54,6	100
Ciências da natureza e suas tecnologias	3,3	37,3	24,8	34,7	100
Matemática e suas tecnologias	3,1	25,4	20,7	50,8	100
Total	2,8	24,5	19,0	53,7	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Tabela 6: Situação de trabalho (%) – Brasil - 2014

	Não trabalha	Trabalha eventualmente	Até 20 h	De 21 a 39h	Acima de 40h	%
Pedagogia	22,5	6,6	15,5	16,3	39,0	100
Linguagens, códigos e suas tecnologias	26,8	9,9	16,0	15,3	31,9	100
Ciências humanas e suas tecnologias	26,0	9,3	13,2	14,3	37,2	100
Ciências da natureza e suas tecnologias	38,5	8,3	11,3	11,6	30,4	100
Matemática e suas tecnologias	21,1	7,9	13,5	15,4	42,1	100
Total	25,4	8,1	14,7	15,3	36,5	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Tabela 7: Organização acadêmica por grandes áreas (%) – Brasil - 2014

Cursos de licenciatura - grandes áreas	Centro Universitário	Faculdade	IFs	Universidade	%
Pedagogia	14,2	25,3	0,6	59,9	100
Linguagens, códigos e suas tecnologias	14,1	23,5	1,2	61,3	100
Ciências humanas e suas tecnologias	14,1	9,9	1,3	74,8	100
Ciências da natureza e suas tecnologias	12,2	11,2	11,2	65,4	100
Matemática e suas tecnologias	11	13,8	7,9	67,2	100
Total	13,7	20	2,6	63,7	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Tabela 8: Categoria administrativa por grande área (%) – Brasil - 2014

	Municipal	Federal	Estadual	Privada	Total
Pedagogia	1,0	11,0	14,3	73,7	100
Linguagens, códigos e suas tecnologias	2,4	18,1	20,7	58,8	100
Ciências humanas e suas tecnologias	1,1	27,7	26,8	44,4	100
Ciências da natureza e suas tecnologias	2,3	39,7	22,8	35,2	100
Matemática e suas tecnologias	2,4	37,4	26,0	34,2	100
Total	1,5	20,2	19,4	58,8	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Tabela 9: Motivo para escolha do curso (%) – Brasil - 2014

Motivo para escolha do curso	Inserção no mercado de trabalho	Influência familiar	Valorização profissional	Prestígio social	Vocação	Ead	Baixa concorrência	Outro motivo	Total
Pedagogia	21,1	7,7	19,6	0,8	32,8	4,2	1,0	12,8	100
Linguagens, códigos e suas tecnologias	16,1	5,3	10,8	1,1	44,4	2,8	1,5	18,0	100
Ciências humanas e suas tecnologias	14,5	4,1	11,1	1,3	35,9	4,8	3,2	25,1	100
Ciências da natureza e suas tecnologias	18,1	4,0	8,2	0,7	39,8	3,3	2,8	23,2	100
Matemática e suas tecnologias	19,9	4,7	10,1	0,6	38,8	4,7	3,2	18,0	100
Total	18,6	6,0	14,6	0,9	37,1	3,9	1,7	17,1	100

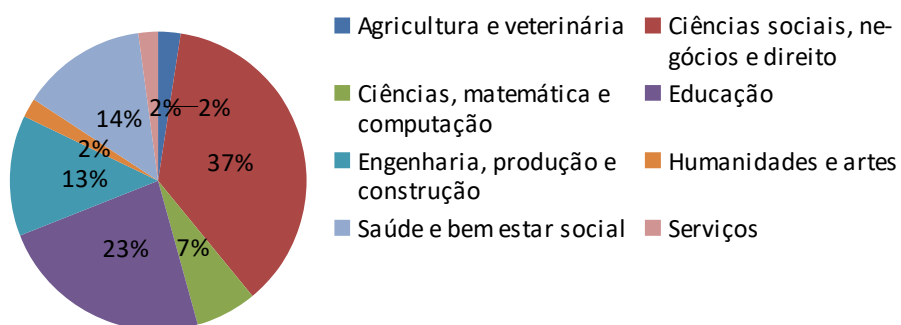
Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Tabela 10: Motivo para escolha da instituição (%) – Brasil - 2014

Razão para escolha da Instituição de Ensino Superior	Gratuidade	Preço da mensalidade	Proximidade residência	Proximidade trabalho	Facilidade de acesso	Qualidade/reputação	Única onde tive aprovação	Possibilidade de bolsa de estudo	C m
Pedagogia	14,6	13,6	14,0	1,2	9,2	22,4	0,8	4,1	
Linguagens, códigos e suas tecnologias	18	7	12	1	6	26	1	4	
Ciências humanas e suas tecnologias	27,1	6,8	8,5	0,6	5,5	22,0	1,0	2,3	
Ciências da natureza e suas tecnologias	29,7	4,7	10,9	0,6	4,2	23,7	1,5	2,5	
Matemática e suas tecnologias	37,5	5,9	12,7	0,8	6,5	24,4	1,0	2,8	
Total	20,0	9,6	12,1	0,9	7,1	23,1	0,9	3,6	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

Chart Title



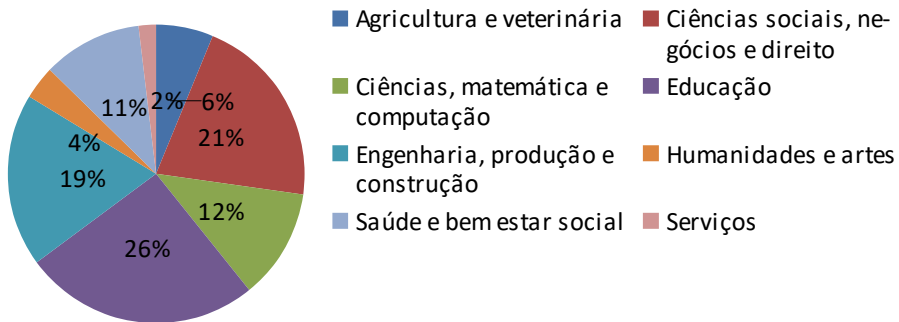
Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

Quadro 3
Média de idade dos alunos matriculados por
área geral – Brasil - 2013

Educação	29,920
Humanidades e artes	26,829
Ciências Sociais, Negócios e Direito	27,510
Ciências, Matemática e Computação	25,162
Engenharia, Produção e Construção	25,102
Agricultura e Veterinária	23,781
Saúde e Bem-Estar Social	26,762
Serviços	28,962

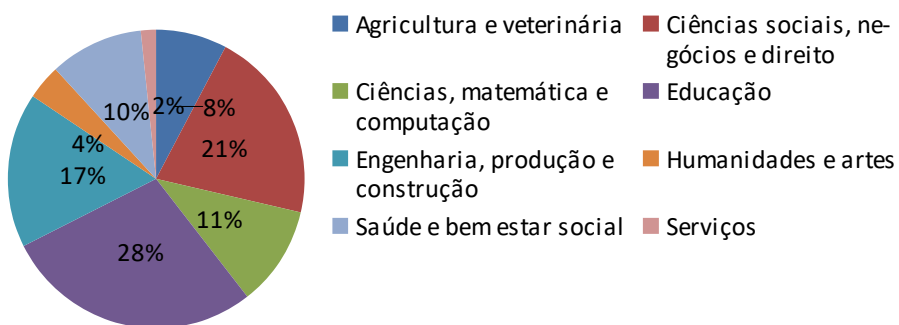
Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

Chart Title



Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

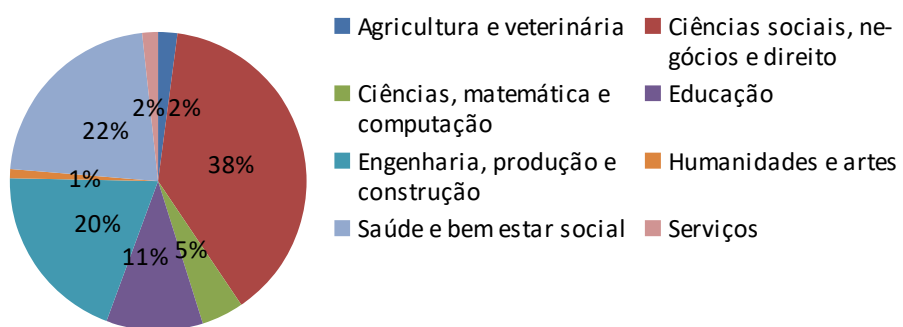
Chart Title



Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

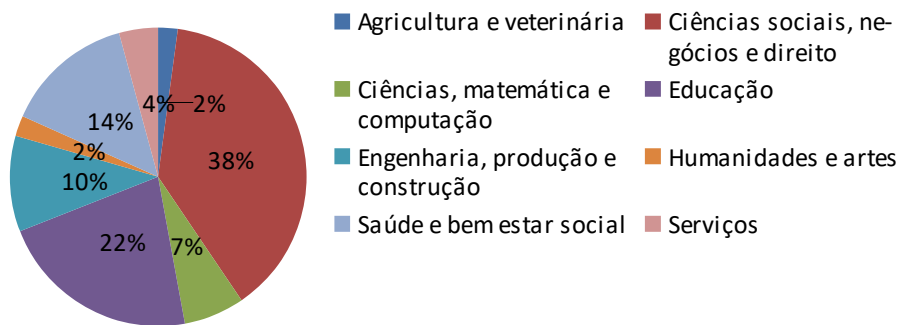
Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

Chart Title



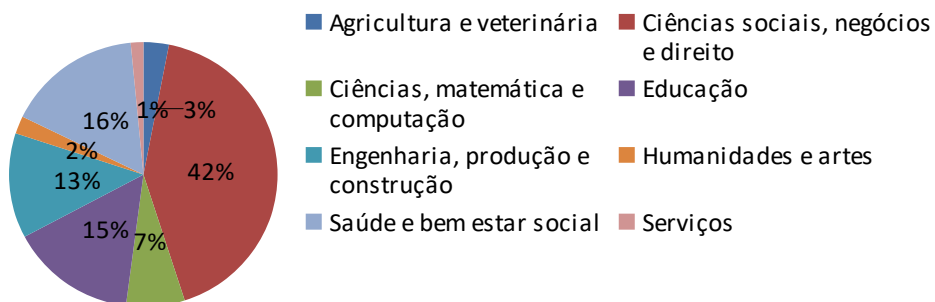
Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

Chart Title

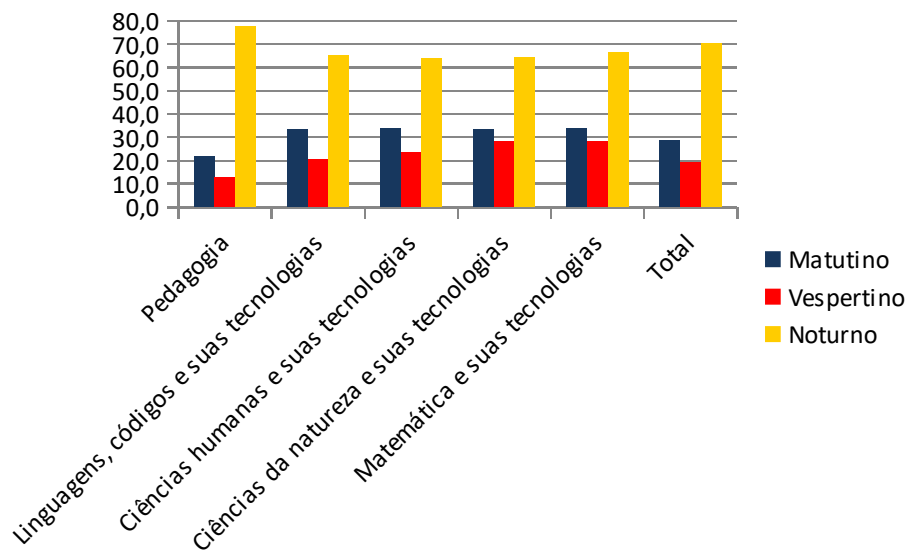


Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

Chart Title



Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP/DEED, Censo da Educação Superior, 2013.

Figura 12: Turno do curso (%) – Brasil - 2014

Fonte: Elaboração própria a partir de dados divulgados por MEC/INEP, Enade 2015

