

INCLUSÃO E EQUIDADE: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE NA PRÓXIMA DÉCADA

Mauro Mendes Braga

Introdução

A América Latina e o Caribe constituem uma região caracterizada por enormes desigualdades sociais e econômicas, que resistem à ação do tempo e às diversas políticas públicas construídas e desenvolvidas com o propósito de superá-las ou, pelo menos, minorá-las. Mesmo em períodos de acentuado crescimento econômico, não se logram grandes avanços na redução das distâncias que separam pobres e ricos. São exemplos disto o Brasil dos anos 70 e o Chile, em período mais recente. Essa forte desigualdade, traduzida em índices de GINI associados à distribuição de renda que, quase sempre, situam-se acima de 0,5 (ver *Anuário Estadístico de América Latina y El Caribe, Cepal, 2006*), resultam em indicadores vergonhosos de pobreza e indigência, que praticamente não se reduziram ao longo de um quarto de século. Segundo CEPAL (2006), na América Latina, a soma de pobres e indigentes na região alcançava a 40,5%, em 1980, passando a ser 39,8%, em 2005.

As desigualdades que assolam a região são dos mais variados tipos: entre países, entre regiões de um mesmo país, de renda, de acesso a bens de consumo e culturais, de possibilidades de trabalho, entre gêneros, entre cidadãos pertencentes a diferentes etnias ou com cor de pele distintas, etc. Boa parte dessas desigualdades se vincula, de uma maneira ou de outra, às diferenças de renda familiar. Nos países da região, os 10% mais ricos da população geralmente registram renda que é, pelo menos, dez vezes superior àquela associada aos 10% mais pobres (CINDA, 2007).

Dentre as desigualdades que caracterizam a América Latina e o Caribe especial destaque deve ser dado aos aspectos associados à educação. O acesso ao conhecimento e a conclusão de graus formais de educação tendem a se refletir em todas as demais desigualdades, reduzindo-as. Para a grande maioria da população dessa região, a mobilidade social esteve, no passado, e está, hoje, associada ao acesso à educação, sobretudo quando essa educação traz a marca da boa qualidade.

Em anos recentes, a maioria dos países da região logrou oferecer oportunidades na educação básica à quase totalidade de suas crianças¹. No entanto, os índices de analfabetismo permanecem elevados, sendo, em média, da ordem de 10% e ainda se observam, na América Central, países cuja taxa de analfabetismo supera 20%. Em cinco anos, entre 2000 e 2005, o analfabetismo reduziu-se na região, passando de 11,1% a 9,5% (CEPAL, 2006). Mas, em adição àqueles classificados como analfabetos, devem-se somar os analfabetos funcionais, ou seja, os que não conseguem compreender adequadamente o que lêem. Esse indicador é de mensuração bem mais complexa e pode ter forte impacto na proporção da população da região capaz de compreender corretamente o que lê ou de realizar operações matemáticas simples².

¹ Segundo CEPAL, 2006, em 2004, a taxa líquida de matrícula na educação básica, para o conjunto dos países da América Latina e Caribe alcançou 95%.

² Para se ter uma idéia da gravidade desse problema, cita-se aqui que o Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE) estimou, em 2002, como sendo de 26% a proporção de analfabetos funcionais na população brasileira de 15 anos ou mais, percentagem essa cerca de duas vezes maior que a de analfabetos no país nesse mesmo ano.

Por outro lado, a ampliação de oportunidades na educação básica raramente veio acompanhada da qualidade necessária. Testes internacionais de aferição da aprendizagem, em especial aquela relacionada à leitura e aos conceitos básicos de matemática e ciências, têm evidenciado isso. Citam-se aqui os resultados de avaliação do programa PISA, evidenciando forte diferença de desempenho, nesse exame, entre os países da América Latina e aqueles da Europa ocidental e outras regiões do mundo. Ademais, o resultado alcançado por Argentina, Brasil, Chile e Peru nesse teste é claramente inferior ao que se poderia esperar, tendo em vista o que esses países investem na educação básica (UNESCO, 2000).

Os progressos, no acesso e na qualidade, observados na educação secundária nos países da América Latina e do Caribe, são bem mais tímidos que aqueles verificados na educação primária. A taxa líquida de matrícula, na educação secundária, não alcançou, em 2004, a 70%, e em alguns países da América Central, não chegou a 50%. Pior ainda, os avanços observados nos anos 90 do século passado foram sensivelmente reduzidos nesse novo século; Assim é que, na última década do século 20, a taxa líquida de matrícula no ensino médio cresceu de 29%, para 61%, ou seja, crescimento médio anual de 7,8%, enquanto que nos quatro primeiros anos desta década, avançou apenas para 67%, caracterizando um crescimento médio anual de 2,4%. Em alguns países, como o Brasil e a Venezuela, essa desaceleração na taxa líquida de matrícula no ensino médio foi ainda mais acentuada³, tendência esta que, pelo menos no caso do Brasil, permaneceu inalterada, em 2006.

A cobertura de ensino na faixa etária típica da educação secundária, 13-19 anos, é, em quase todos os países da região, fortemente associada à renda familiar. Para os jovens pertencentes às famílias do quintil da população com maior renda *per capita*, a cobertura de escolaridade nessa faixa etária geralmente se aproxima ou supera 90%. Já no caso dos jovens das famílias pertencentes ao quintil mais pobre de renda familiar *per capita*, a cobertura correspondente tende a ser 15 a 30 pontos percentuais menor. Talvez o exemplo mais notável dessa diferença de oportunidades seja o Uruguai. No quintil 5, a taxa de escolaridade para os jovens de 13-19 anos é de 96%, percentual este que, no quintil 1, é de 66% (CEPAL, 2006).

Se o cenário educacional da América Latina e do Caribe no ensino secundário é preocupante, o que ocorre no ensino superior é lamentável. O acesso ao ensino superior na região é privilégio de poucos. As taxas brutas de matrícula, à exceção da Argentina e do Panamá, são muito inferiores àquelas observadas nos países da OCDE, na América do Norte e nas regiões mais desenvolvidas da Ásia. Na Argentina, por sua vez, as elevadas taxas de matrícula são ilusórias. Em realidade, nesse país, os alunos que conseguem concluir o ensino superior representam apenas cerca de 1/4 dos ingressantes⁴. O percentual da população com formação de terceiro grau, nos mais diversos países, não alcança 20%, mesmo no caso das gerações mais jovens, que se beneficiaram da expansão verificada na última década. O investimento público em educação superior, medido como percentagem do PIB, na grande maioria dos países, não cresceu nos últimos 15 anos. E, nos poucos casos em que isto ocorreu, o efeito desse maior investimento, nas taxas de matrícula e de conclusão de cursos foi geralmente pequeno⁵. As baixas taxas de matrícula e de conclusão do ensino superior na região representam, certamente, um empecilho ao desenvolvimento econômico e social da região.

É também preocupante a qualidade do ensino superior na região. São raras as Instituições que podem ser classificadas como de pesquisa e é pequena a contribuição dos países para a

³ Ver CEPAL, 2006.

⁴ Ver ARGENTINA, 2005.

⁵ Ver IESALC, UNESCO, 2006, pags 71 e 255.

produção científica e tecnológica mundial. Igualmente, parecem ser incipientes as atividades voltadas à inovação tecnológica, o número de patentes de invenções e a colaboração internacional em pesquisa e desenvolvimento. O investimento em Ciência, Tecnologia e Informação é pequeno, de tal sorte que é surpreendentemente elevado o desempenho de muitos países da região, quando se avalia sua produção científica internacional em relação aos recursos investidos⁶.

As questões mencionadas de forma bastante sintética nos parágrafos precedentes constituem o centro da atenção do presente texto. Em particular, interessa aqui traçar um panorama das desigualdades do ensino superior na América Latina e no Caribe, bem como discutir alternativas para maior equidade de acesso e permanência na educação superior da região. Para alcançar esse objetivo, o texto será organizado nas seguintes seções:

- Cenário de desigualdades econômicas e sociais da América Latina e Caribe
- Características Gerais da Educação Superior na América Latina e Caribe
- Desigualdades na Educação Superior na América Latina e Caribe
- O fracasso escolar na Educação Superior: uma iniquidade adicional
- Uma agenda para a inclusão e a equidade: propostas

Cenário de desigualdades econômicas e sociais da América Latina e do Caribe

A tabela 1 apresenta alguns indicadores econômicos que revelam as pronunciadas desigualdades nos países da América Latina e do Caribe. Desigualdades entre países; desigualdades entre os cidadãos de um mesmo país. O produto interno bruto *per capita* da região, cerca de US\$ 4.000, em US\$ de 2000, engloba diferenças enormes, quando se confrontam seus diversos países, que variam desde menos de US\$ 400, no Haiti, até mais de US\$ 8.000, na Argentina. Dez dos países da região têm PIB *per capita* inferior a US\$ 2.500. O cenário é similar, quando se compara a renda *per capita* da população.

Independentemente do valor do PIB, ou da renda *per capita*, observam-se profundas desigualdades na distribuição de renda de cada país. O coeficiente de GINI, que mede a desigualdade na distribuição de renda, é quase sempre superior a 0,50, o que caracteriza acentuada desigualdade na distribuição de renda. Para efeito de comparação, mencionam-se os valores correspondentes para Portugal, Espanha e Áustria, que são, respectivamente, 0,39, 0,35 e 0,32 (CINDA, 2007). Em todos os países, o quintil mais rico da população tem renda pelo menos dez vezes maior que o quintil mais pobre, valor que, freqüentemente, se aproxima ou ultrapassa a 20 vezes. Em outros – Brasil, Colômbia, Honduras e Nicarágua –, aproxima-se de 30 vezes e, na Bolívia, ultrapassa 40 vezes. Os 10% mais ricos detêm, quase sempre, pelo menos 1/3 da renda do país, fração que, no Brasil, se aproxima de 1/2.

A pobreza atinge amplas camadas da população de todos os países, chegando em alguns casos a superar 60%! Na última década do século passado e nos primeiros anos desse século, a pobreza decresceu sensivelmente na região, passando de 48,3%, em 1990, para 38,5%, em 2006. Todo esse progresso, no entanto, só fez a situação retornar aos padrões do início dos anos 80 do século passado, quando o percentual da população pobre situava-se em 40,5%. O desemprego

⁶ Para informações mais específicas em relação aos aspectos abordados nesse parágrafo, ver CINDA, 2007, p. 165-198.

urbano é, quase sempre, superior a 5% e, em muitos países supera 10%. Como se vê, configura-se um raro cenário de iniquidades econômicas na região.

As desigualdades econômicas, claro, refletem-se no plano social, em especial, no campo da educação. Dos vinte países considerados na tabela 1, sete apresentaram, em 2004, IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)⁷ avaliado, por padrões internacionais⁸, como caracterizando alto desenvolvimento humano⁹. À exceção do Haiti, classificado como um dos países de mais baixo desenvolvimento humano, entre os 177 analisados, todos os demais países listados na tabela 1 foram classificados como de médio desenvolvimento humano¹⁰. Também no que concerne ao índice de desenvolvimento educacional (IDE), indicador que é obtido considerando-se exclusivamente parâmetros relacionados à educação primária¹¹, os países da América Latina e do Caribe encontram-se em clara desvantagem, quando confrontados aos países desenvolvidos. Como seria de esperar, observa-se uma boa correlação entre esses dois indicadores, IDH e IDE, conforme ilustra a figura 1, na qual se representou a posição no ranking IDE contra a posição no ranking IDH. Entretanto, alguns países, Uruguai, Cuba e Bolívia, têm classificação claramente melhor no ranking IDE que no ranking de IDH, enquanto outros, Chile, Costa Rica, México, Colômbia, El Salvador e Guatemala apresentam comportamento inverso, ou seja, têm uma classificação claramente melhor no índice IDH que no índice IDE¹².

As desigualdades no campo educacional repercutem na escolaridade média da população. A figura 2 compara o número anos, em média, de escolaridade da população e o coeficiente de GINI associado a essa média. O coeficiente de GINI, no caso, mede o grau de distribuição dos anos de escolarização na população. O valor zero corresponderia a uma distribuição perfeitamente igualitária e o valor 1 a uma distribuição perfeitamente desigual, Portanto, quanto maior seu valor, mais desigual é o acesso à educação. Para efeito de comparação, registra-se que valores típicos associados aos países da Europa Ocidental são geralmente inferiores a 0,20.

A média de escolaridade apresenta uma variação acentuada entre os países, indo de 7 anos na Colômbia, até mais de 10, na Argentina e no Chile. O mesmo ocorre com o coeficiente de GINI, que é pouco mais de 0,2, na Argentina, no Chile e no Uruguai, mas que alcança a 0,4 no Brasil. Dever-se-ia esperar que a uma maior escolaridade média correspondesse uma menor desigualdade de acesso, ou seja, um menor coeficiente de GINI. Nem sempre isso ocorre, entretanto. A linha reta traçada na figura 2 pressupõe uma variação linear entre a média de escolaridade e o coeficiente de GINI a ela associado. Como se pode observar, a desigualdade é proporcionalmente mais expressiva no Brasil, na Bolívia e na República Dominicana, e é inferior ao padrão esperado, na Argentina, no Chile e no Uruguai.

Excetuado o ensino primário, o acesso à educação é claramente associado à renda familiar, como evidencia a tabela 2. As faixas etárias nela indicadas correspondem, respectivamente, à educação primária, secundária e terciária, mas as proporções registradas não

⁷ Esse índice considera: a expectativa de vida ao nascer, a taxa de analfabetismo na população com idade de 15 anos ou mais, a taxa de escolarização primária, secundária e terciária e o PIB *per capita*.

⁸ Ver UNDP, 2006, p. 283-286.

⁹ Por ordem de classificação, Argentina (36), Chile (38), Uruguai (43), Costa Rica (48), Cuba (50), México (53) e Panamá(58).

¹⁰ Por ordem de classificação, Brasil (69), Colômbia (70), Venezuela (72), Peru (82), Equador (83), Paraguai (91), República Dominicana (94), El Salvador (101), Nicarágua (112), Bolívia (115), Honduras (117), Guatemala (118).

¹¹ Taxa de analfabetismo adulto, taxa líquida de escolarização primária, índice de gênero no acesso à educação e taxa de sobrevivência ao quinto ano de educação.

¹² Considerou-se uma classificação claramente melhor em um índice que no outro, quando a posição do país estiver pelo menos dez posições acima neste índice que no outro.

podem ser tomadas como os percentuais de matrícula nesses graus da educação, em decorrência do atraso escolar. Ou seja, nem todos os jovens de 20-24 anos que estudam, por exemplo, encontram-se na educação terciária. Entretanto, os valores registrados dão uma idéia comparativa do acesso à educação, conforme a renda familiar *per capita*. Considerando que o atraso escolar atinge, de forma mais acentuada, as camadas populares, o cenário registrado na tabela é ainda mais grave. Em alguns países da América Central — El Salvador, Guatemala e Nicarágua —, até mesmo o acesso à educação primária, ainda privilegia os estratos da população de maior renda. As oportunidades de acesso à educação, na faixa etária de 13-18 anos, são claramente superiores no quintil de maior renda, quando comparado ao de menor renda. As taxas de cobertura referentes a esses dois quintis diferem, na grande maioria dos países, por 15 ou mais pontos percentuais, sendo da ordem de 30 pontos percentuais, ou mais, em Honduras, no México, na Nicarágua e no Uruguai.

As diferenças mais expressivas, entretanto, no que se refere ao acesso à educação conforme a renda familiar, são observadas para a faixa de 20-24 anos; ou seja, essencialmente no caso da educação superior. Aqui, há uma clara caracterização de dois países dentro de cada um dos países da região. Para o quintil mais rico da população, o acesso tende a apresentar proporções típicas de alguns países da Europa Ocidental, como Portugal, Espanha, Itália ou Inglaterra. Já no caso dos mais pobres, o acesso à educação dessa faixa etária corresponde àquele observado nos países árabes, ou é, até mesmo, inferior a isso¹³.

A educação superior apresenta efeito expressivo sobre a empregabilidade da população. A tabela 3 registra as taxas de desemprego aberto, em zonas urbanas, de diferentes países da América Latina, comparando o desemprego total com o desemprego da população com instrução de terceiro grau, ou seja, aquela com 13 ou mais anos de escolaridade. Em quase todos os dezoito países constantes dessa tabela, as taxas de desemprego são claramente menores na população com instrução de terceiro grau. As diferenças são muito acentuadas em alguns casos: Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. Ademais, para onze dos dezoito países da tabela 13, a escolaridade superior tende a aproximar, do ponto de vista da empregabilidade, homens e mulheres. Entre esses, encontram-se os mais populosos países da região: Argentina, Brasil, Colômbia e México.

O efeito da educação superior sobre a participação feminina no mercado de trabalho é mais expressivo ainda quando se comparam os percentuais da população economicamente ativa (PEA), conforme gênero e anos de escolaridade. Dados a esse respeito, referentes a alguns países da América Latina, são mostrados na tabela 4. Nela se verifica que o grande aumento da participação na PEA resultante da educação superior ocorre entre as mulheres, que geralmente aumentam sua presença nesta em cerca de 20 ou mais pontos percentuais, enquanto, entre os homens, esse efeito limita-se a, no máximo, 10 pontos percentuais.

As diferenças no acesso à educação também tendem a aumentar os salários, como informa a tabela 5. Os efeitos da educação sobre o salário crescem com a escolaridade. Em média, para o conjunto dos países considerados nessa tabela, a conclusão da educação primária faz aumentar a renda do assalariado em 8% por ano de estudo. Ou seja, um trabalhador que completou a educação primária percebe 72% a mais do que aquele que não completou o primeiro ano desse grau. Os efeitos prosseguem à medida que se ascendem os degraus da escolaridade, em proporções geralmente maiores, de tal sorte que um graduado em curso superior ganha, em média, 4,5 vezes o salário recebido por um trabalhador que não completou o primeiro ano da escola primária. Os efeitos mais pronunciados tendem a ser no Chile e no Brasil, para os quais as relações correspondentes aproximam-se de 6,0 e 7,0, respectivamente.

¹³ Para a comparação, ver UNESCO, 2006.

A educação é o fator que mais contribui para explicar as diferenças salariais. Quase 40% da desigualdade salarial, na média dos países analisados, pode ser atribuída à escolaridade. O efeito é pronunciado em todos os países. Nenhum outro fator tem contribuição que se aproxima da escolaridade. A experiência profissional, por exemplo, é capaz de explicar, na média desses países, apenas 6% das diferenças salariais, e seu efeito máximo, 12%, é observado no Brasil. Outros fatores tais como gênero, setor de trabalho – público ou privado – e ramo da atividade profissional são capazes de, em média, explicar cerca de 3% das desigualdades salariais.

Os efeitos da escolaridade sobre empregabilidade e salário são tão marcantes que recente relatório sobre o panorama social da América Latina realça as potencialidades da educação para diminuir as desigualdades salariais na região.

De esta manera, los resultados ponen en evidencia que la educación puede ser una herramienta de política pública muy efectiva para incidir en la distribución de los salarios y por ende de los ingresos. Por otra parte, los resultados indican que al menos la mitad de la inequidad salarial está determinada por la interacción de una multiplicidad de factores y que la intervención sobre cualquier de ellos tiene pocas posibilidades de alterar significativamente la concentración de los ingresos (CEPAL, 2007, p. 107).

Esse mesmo relatório destaca ainda o papel que a educação superior pode ter como elemento indutor de uma melhor distribuição de renda. Novamente, cita-se, aqui, o trecho mencionado.

Si bien los tres factores analizados se relacionan estrechamente con la contribución de la educación a la dispersión salarial, cabe destacar el vínculo que tiene con la tasa de retorno promedio. De hecho, los países en los que dicha contribución es mayor son también los que presentan altos retornos de la educación, mientras que lo contrario sucede en aquellos donde la contribución de la educación a la inequidad salarial es baja. Al ser la educación superior la que tiene las mayores tasas de retorno en los países analizados, parece razonable inferir que esta tiene un papel importante en la conformación de la distribución de los salarios. Por lo tanto, la ampliación del acceso a la formación postsecundaria se vislumbra como uno de los factores que podría contribuir a reducir la desigualdad salarial, tanto través la reducción de las tasas de retorno de este nivel educativo como de la dispersión en los años de estudio de la población. Un esfuerzo de este tipo requiere que se eleve la calidad y pertinencia de la educación, particularmente de la secundaria. La educación debe cumplir el doble objetivo de dotar las personas de las destrezas necesarias para insertarse adecuadamente en el mercado laboral, ofreciendo especializaciones técnicas más diversas y acordes a las demandas del ámbito productivo y a la vez brindar los conocimientos necesarios para acceder a niveles superiores de la educación. En la medida que los grupos de menores ingresos tengan acceso a una educación con las características mencionadas, se ampliarán significativamente sus oportunidades y se elevará su

productividad, favoreciendo la movilidad social. (CEPAL, 2007, p. 107-108)

Avaliações similares foram também expressas por Holm-Nielsen e Thorm (2003). Nesse artigo, menciona-se que a educação superior é vital para colocar a América Latina no caminho do desenvolvimento econômico e social sustentado e que uma maior participação dos pobres e dos setores sociais excluídos na educação superior é a chave para a mobilidade social na região. Sustenta-se, ainda, que a inclusão de pobres e das populações indígenas no ensino superior evita a perda de talentos e fornece um caminho possível para superar a pobreza.

Em suma, a associação entre escolaridade e renda, em especial entre educação superior e renda, é cada vez mais evidente. De tal sorte que a superação das enormes desigualdades econômicas e sociais da América Latina e do Caribe requer ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade, sobretudo na educação terciária. Por ampliar as oportunidades de acesso deve-se entender simultaneamente o aumento de vagas, a diversificação das camadas sociais presentes no alunado do ensino superior e a permanência nas instituições de ensino, com a correspondente diplomação, no tempo previsto para a conclusão dos estudos, ou pouco mais que isso. Entretanto, a região da América Latina e do Caribe apresenta baixas taxas de matrícula na educação superior; concentração das matrículas nos estratos sociais mais ricos da população, elevados índices de retenção e evasão em suas universidades e escolas de terceiro grau e pequena fração da população com diploma de ensino superior. É esse contexto que será apresentado nas duas próximas seções.

Desigualdades na educação superior da América Latina e Caribe

Em 2003, cerca de 14 milhões de pessoas encontravam-se matriculadas no ensino de terceiro grau, no conjunto dos países da América Latina e Caribe, correspondendo a uma taxa bruta de matrícula, referente à população de 20-24 anos, de aproximadamente 29%. Taxa esta que é a metade daquela registrada, em 2001, nos países da América do Norte e da Europa Ocidental. Ou seja, uma enorme distância, também na educação superior, separa a América Latina e o Caribe do mundo desenvolvido. A taxa bruta média de matrícula da região esconde expressivas diferenças entre seus países. Apenas dois deles, Argentina e Panamá, registram taxas superiores a 50%. Um grupo um pouco maior – Chile, Costa Rica, Venezuela e Uruguai – exibe taxas de matrícula entre 40% e 50%. A maioria dos países da região, incluindo duas de suas mais fortes economias, Brasil e México, apresenta taxas brutas de matrícula na educação superior na faixa de 20%, ou menos (IESALC, 2006).

Como seria de esperar, a maioria dos países apresenta taxa de matrícula na educação superior que tende a ser tanto maior, quanto maior é seu PIB *per capita*, como ilustra a figura 3. Há notáveis exceções, no entanto. El Salvador e, especialmente, Brasil e México apresentam taxas bem inferiores àquelas que se poderia esperar em função de seu PIB. Ao contrário, Cuba, e especialmente Bolívia e Panamá, registram taxas muito elevadas, comparadas ao seu PIB.

No período entre 1994 e 2003, um decênio, as matrículas na educação superior na região praticamente dobraram, passando, em números redondos, de sete para quatorze milhões. Esse crescimento, no entanto, não foi suficiente para dobrar a taxa de matrícula, que cresceu apenas 60%, passando de 18% para 29%. Dessa forma, ampliou-se, ainda mais, a distância que separava a região da Europa Ocidental e da América do Norte. Por exemplo, em 1998, 29 pontos

percentuais separavam a taxa bruta de matrícula da América Latina e Caribe daquela verificada na Europa Ocidental e América do Norte. Três anos depois, em 2001, essa distância já passara a ser de 32 pontos percentuais.

Para agravar a situação, deve-se registrar que boa parte do aumento do número de matrículas ocorreu no sistema privado, em que várias instituições decorrem da ação de provedores internacionais. Assim é que em 1994, 39% das matrículas ocorriam no setor privado, percentual que passou para 47%, em 2003. A figura 4 registra o crescimento das matrículas na região, conforme o setor de oferta. No período considerado nessa figura, o crescimento de matrículas no setor público ocorreu em uma média anual de 4,9%, enquanto a mesma taxa, no setor privado foi de 8,4%, ou seja, quase duas vezes maior. A persistir essa tendência, já em 2008, o setor privado ultrapassará, em número de matrículas, o setor público.

A participação do setor privado nas matrículas na educação superior, no entanto, varia expressivamente entre os países da região. Evidentemente, o setor privado está ausente do ensino em Cuba. Nos demais países, sua presença vai de inexpressivos 9%, no Uruguai, até taxas alarmantes como as verificadas no Brasil e no Chile, que ultrapassam 70%, conforme mostra a figura 5, para o ano de 2003. Nos dez anos entre 1994 e 2003, o crescimento do setor privado na ALC concentrou-se em 4 países: Brasil (de 58% para 71%), Chile (de 62% para 71%), México (de 22% para 33%) e Peru (de 38% para 48%). O crescimento de matrículas no setor privado permaneceu expressivo, no Brasil e no Chile, em anos posteriores a 2003. Em 2004, a participação do setor privado, no Chile, chegou a 74%, enquanto que, no Brasil, em 2005, alcançou 73%. Raros países do mundo exibem uma presença tão marcante do setor privado na educação superior¹⁴.

O acesso à educação superior na América Latina é fortemente condicionado por fatores socioeconômicos. Essa conclusão é sugerida pela simples inspeção dos dados apresentados na tabela 2, na qual se indicam os percentuais de matrículas, nos diversos níveis da educação, dos jovens de 20-24 anos, conforme o quintil de renda familiar *per capita*. Deve-se reiterar que esse percentual não corresponde às taxas de matrícula na educação superior, em razão do atraso escolar. A análise dos dados apresentados na tabela 2 sugere também que o aumento da população atendida não se reflete, proporcionalmente, na diminuição da desigualdade no acesso. O Brasil, por exemplo, apresenta percentual de acesso à educação, para os jovens de 20-24 anos, que é a metade daquele verificado no Chile. Entretanto, o percentual de jovens dessa faixa etária que têm acesso à educação, e que pertencem ao quintil inferior de renda, é praticamente o mesmo nos dois países. No Peru, cuja taxa de escolarização dos jovens de 20-24 anos é inferior à metade da observada na Argentina, existem, proporcionalmente, mais jovens desta faixa etária pertencentes aos estratos sociais mais pobres estudando que na Argentina. Aparentemente, apenas na República Dominicana e, principalmente na Venezuela, o aumento das oportunidades de escolarização para os jovens de 20-24 anos tem acarretado diminuição da desigualdade social.

Dados específicos sobre a educação terciária confirmam a forte interferência das condições socioeconômicas da população para o acesso a esta educação, conforme indica a tabela 6. Em todos os países nela considerados, os mais pobres têm oportunidades de acesso bem menores que os mais ricos. No caso do México e, sobretudo, do Brasil, essa diferença assume proporções alarmantes. Nesses dois países, os dois quintis inferiores de renda familiar *per capita* praticamente não conseguem admissão na educação terciária, enquanto que, para o quintil mais rico, a cobertura caminha para a universalização. Os dados referentes à população e à matrícula

¹⁴ Para a informação sobre o Chile, ver UNESCO, p. 206; para a informação sobre o Brasil, ver a base de dados do INEP, www.inep.gov.br.

no ensino superior, conjugados com as informações constantes da tabela 6, permitem estimar que, para o quintil mais rico da população, a taxa bruta de matrícula na educação superior, referente à faixa etária de 20-24 anos, já ultrapassou 90%, no Brasil, e 75%, no México¹⁵. Em contrapartida, os percentuais correspondentes para os dois quintis mais pobres da população, somados, são, respectivamente, 2% e 3%. No Chile, a situação é similar, no que se refere à cobertura da educação superior para o quintil mais rico da população: em 2003, a taxa bruta de matrícula para esse grupo foi de 74%. No entanto, a situação é bastante diversa, em relação aos dois quintis mais pobres, cujo percentual correspondente, no mesmo ano, foi de 36%¹⁶.

Nas duas últimas décadas do século passado e nos primeiros anos desse século, a presença feminina entre os estudantes de terceiro grau da América Latina e do Caribe cresceu acentuadamente. Tal crescimento fez com que em muitos países da região as mulheres já sejam maioria entre os estudantes da educação superior. De tal sorte que muitos autores identificam uma feminização da educação superior na região, ainda que este fenômeno não tenha ocorrido em todos os países e apresente características diversas em diferentes casos. Os dados da tabela 7 ilustram o crescimento da presença feminina na educação superior de diversos países da América Latina e Caribe¹⁷. A presença feminina, entretanto, ainda é francamente minoritária em algumas áreas do conhecimento, tais como as *ciências duras*, em especial as ciências exatas, e as engenharias. É possível que isto se deva ao desinteresse das mulheres por essas áreas do conhecimento¹⁸.

Se as desigualdades de acesso associadas ao gênero estão praticamente superadas na América Latina, no que concerne à educação superior, em anos recentes, têm sido realçadas expressivas diferenças relacionadas às dificuldades de determinados grupos sociais para ingressarem em uma instituição de educação terciária. Duas das mais importantes delas referem-se às populações indígenas e aos negros. No primeiro caso, a relevância é mais acentuada nos países andinos e na América Central. No caso dos afro-descendentes, o Brasil tem sido o foco do problema. São temas em relação aos quais há, por vezes, escassez de dados e, também, informações contraditórias, matizadas, aqui e ali, pelos aspectos ideológicos que perpassam o assunto.

A questão indígena é, sem dúvida, bastante complexa, inserindo-se no contexto da educação intercultural. Não se trata apenas da oferta de vagas nas instituições de ensino superior existentes, mas de criar alternativas que ofereçam à população indígena educação superior pertinente e de qualidade. Na América Latina, existem cerca de 50 milhões de índios, o que corresponde a aproximadamente 10% da população total. Há forte concentração de índios em cinco países: Bolívia, Peru, Equador, México e Guatemala, que, juntos, congregam aproximadamente 90% da população indígena da região (HOPENHAYN e BELLO, 2001). A maior parte dessa população vive em situação de extrema pobreza, que pode ser constatada pelos seguintes dados: i) elevado percentual dos que vivem abaixo da linha da pobreza (64%, na Bolívia, 80%, no Equador, 87%, na Guatemala e 79%, no Peru); ii) no México, mais da metade

¹⁵ As informações referentes ao número de matrículas no ensino superior, no caso do Brasil, referem-se ao ano de 2005 e foram obtidas no site www.inep.gov.br; enquanto que, no caso do México, referem-se ao ano de 2004 e foram obtidas no site www.anuias.mx. Com relação aos dados populacionais, as informações correspondentes, no caso do Brasil, referem-se ao ano de 2006 e foram obtidas no site www.inep.gov.br, enquanto que, no caso do México, referem-se ao ano de 2005 e foram obtidas no site www.cuentame/inegi.gob.mx.

¹⁶ Ver CINDA, 2006, p. 8.

¹⁷ Para maiores detalhes ver UDUAL, 2005 e PAPADOPULOS e RADAKOVICH, 2006. Recomenda-se ainda uma série de estudos relativos ao tema, específicos por países, disponível no site www.iesalc.unesco.org.ve.

¹⁸ Ver SEYMOUR, 1995 e BRAGA e PEIXOTO, 2006.

das habitações localizadas em regiões indígenas não têm luz elétrica e água encanada; iii) elevado índice de analfabetismo, em praticamente todos os países da região ¹⁹.

Até recentemente, esses cidadãos estavam praticamente à margem da educação superior. A partir dos anos 90 do século passado, como resultado de movimentos políticos que, em alguns países, colocaram os povos indígenas no centro do cenário político, como importantes atores de seu próprio destino, a demanda por educação superior desses povos também se apresenta no cenário político e educacional da América Latina.

Três tipos de iniciativas têm sido, alternativa ou complementarmente, praticadas em relação ao acesso das comunidades indígenas à educação superior. A primeira delas é a reserva de vagas, com ou sem concessão de bolsas de estudos, em cursos usuais de universidades tradicionais. Esse tipo de acesso tem apresentado graves problemas de pertinência cultural, dado que os estudantes, quase sempre, enfrentam, sem maior preparação, o contato com uma cultura desconhecida, em um ambiente desconhecido e freqüentemente hostil, o que gera um choque cultural, com reflexos fortemente negativos nos processos de aculturação. Em conseqüência, os índices de evasão são altíssimos, alcançando, em algumas vezes, a casa dos 80%. Ademais, os que sobrevivem ao processo têm, posteriormente, dificuldades de se readaptarem às suas comunidades originais, frustrando boa parte dos objetivos da política de reserva de vagas e bolsas (MUÑOZ, 2006). Esse mesmo autor, no entanto, identificou algumas experiências exitosas, relacionadas a esse tipo de acesso da população indígena à educação superior, em diversos países: na Universidad Rafael Landívar, na Guatemala, na Universidad de Antioquia, na Colômbia, e o programa de bolsas para a comunidade Mapuche, no Chile.

Uma segunda alternativa praticada, inclusive em países com população indígena numericamente pouco expressiva como o Brasil, é a criação de cursos específicos, nas universidades tradicionais, direcionados para a comunidade indígena. Em geral, tais programas são voltados para a formação de professores para essa comunidade, existindo uma ampla variedade deles na região andina e na América Central. Em grande parte, são programas de educação bilíngüe e intercultural. Tais iniciativas têm se revelado, em geral, bem sucedidas, com retorno dos professores às suas comunidades, resultando em efetiva contribuição para o estabelecimento de políticas especiais de educação primária e secundária nesses países. O sucesso da iniciativa tem estimulado a sua ampliação recente, para outros campos da formação de terceiro grau, especialmente aqueles relacionados ao atendimento à saúde e à produção agrária (MUÑOZ, 2006).

Finalmente, uma terceira modalidade de acesso ao ensino superior tem sido a criação de Instituições de Ensino Superior especialmente destinada às populações indígenas, denominadas de “universidades indígenas”. Está em curso, no México, um programa de criação de dez universidades voltadas para o atendimento das demandas da população indígena. Nessa modalidade devem ser ainda mencionadas as experiências das seguintes universidades: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Nicaragüense (URACAN), Universidad Autónoma Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia (UAI), e Universidad Intercultural de la Amazonia, Peru. Essa modalidade tem sido dificultada por restrições legais, em relação às quais, até aqui, não foi possível construir a necessária vontade política, para a sua remoção. Menciona-se, em relação a isso, o projeto de criação da Universidade Maya, na Guatemala, que tem sido constantemente postergado (MUÑOZ, 2006).

A questão do acesso da população negra ao ensino superior é um dos temas que mais tem sido debatido no Brasil, nos últimos dez anos, no que concerne às políticas para a educação

¹⁹ Ver HOPENHAYN e BELLO, 2001 e MUÑOZ, 2006.

superior. A partir da constituição de 1988 e, sobretudo, da Conferência de Durban²⁰, em 2001, diversos grupos sociais, em especial aqueles vinculados ao movimento negro, passaram a reivindicar mecanismos alternativos para o ingresso da população negra – e, em alguns casos, da população pobre, de uma maneira geral – no ensino superior. É bom lembrar que o acesso a esse ensino, em razão do pequeno número de vagas e da baixa qualidade média da educação pública secundária, apresenta forte seletividade social.

O ponto central do debate passou a ser a adoção de reserva de vagas (cotas) para afro-descendentes nas universidades públicas, defendida, não só pelo movimento negro, mas por vários professores e intelectuais. Os defensores dessa política elencam diversos fundamentos para sua adoção, entre os quais se destacam: i) as desigualdades entre negros e brancos, inclusive no que se refere às oportunidades educacionais, não podem ser explicadas exclusivamente pelas questões socioeconômicas, vinculando-se, historicamente, à questão racial brasileira; ii) mesmo entre os pobres, os negros apresentam indicadores sociais mais desfavoráveis que os brancos e, conseqüentemente, maior dificuldade de acesso à educação superior; iii) a importância, política e pedagógica, da presença de alunos de diversas origens étnicas e raciais na universidade brasileira; iv) a importância, para a consolidação democrática do país, da presença de negros nos mais diferentes ramos da atividade humana, inclusive exercendo profissões de grande prestígio social, como as de médico, advogados e engenheiros, v) a necessidade de a sociedade reconhecer sua responsabilidade pela prática sistemática do racismo e instaurar mecanismos de reparação e correção dessa dívida histórica para com os negros²¹.

A questão é naturalmente polêmica e muitas vezes também se posicionaram contra a idéia. Entre os argumentos contrários se destacam os seguintes: i) a adoção de medidas discriminatórias, como instrumento para superar a discriminação, acabará por resultar em mais racismo, ou seja, não se pode vencer o racismo celebrando o conceito raça; ii) embora existam diferenças entre brancos e não-brancos, no que se refere às oportunidades de acesso ao ensino superior, essas são bem menores que aquelas relativas à renda familiar e um programa de cotas raciais acabaria por retirar estudantes brancos pobres das universidades públicas, substituindo-os por negros de melhor condição socioeconômica; iii) dado o elevado grau de miscigenação da sociedade brasileira, é impossível estabelecer quem é branco e quem não é branco; iv) as cotas poderiam levar à universidade alunos sem o necessário preparo para prosseguir seus estudos; v) medidas universalistas, como a expansão do ensino superior público no turno da noite, ou voltadas para os egressos do ensino médio público, são mais eficazes e não apresentam os graves inconvenientes que estariam associados a política de cotas raciais²².

Não há discórdia em relação ao fato de os negros competirem em desvantagem nos exames de seleção para ingresso nas universidades públicas. O ponto central da discordância é que os defensores da política de cotas raciais acreditam que medidas direcionadas para a questão socioeconômica seriam insuficientes para incluir significativamente os negros na educação terciária, porque, mesmo entre os pobres, estes competiriam em desvantagem com os brancos. Por outro lado, os críticos da política de cotas raciais enfatizam que os beneficiários da política de cotas seriam, em grande parte, os negros ricos, o que afastaria, ainda mais, a população pobre do ensino superior, alimentando o racismo nessas camadas da população. Diversos autores, como

²⁰ 3ª Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

²¹ Para conhecer melhor o fundamento da proposta de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras, ver: SEGATO, 2005-2006; GUIMARÃES, 2003 e GOMES, 2004.

²² Para conhecer melhor as críticas à proposta de cotas raciais, ver: MAGGIE e FRY, 2004; REIS, 2004 e AZEVEDO, 2004.

Braga *et alli* (2004) e Andrade e Dachs (2007) tem apresentado dados que indicam a prevalência de aspectos socioeconômicos sobre os raciais, na seletividade social associada ao ingresso no ensino superior brasileiro, embora esses dois fatores interfiram nessa seletividade. Outros, como Schartzman (2006), sustentam, com apresentação de dados estatísticos, que medidas universalistas beneficiariam também a população negra.

Se, no plano das idéias, a questão é francamente polêmica, a controvérsia se estende para o cenário dos números. Carneiro (2002) e Munanga (2001 e 2003), sem identificarem a fonte, apresentam argumentos a favor das cotas sustentando que a população de negros que têm acesso ao ensino superior no Brasil não ultrapassa 2%. Já outros autores, como Andrade e Dachs (2007) e Maggie e Fry (2004), fazendo referência ao banco de dados do INEP ou aos resultados de PNADs, indicam que pretos e pardos, a população para a qual se reivindicam as cotas, constituem cerca de 20% dos estudantes da educação terciária no Brasil²³. Há também resultados diferentes, com relação à identificação dos jovens com uma determinada raça. Guimarães (2003), utilizando dados do vestibular da USP de 2000, conclui que a população brasileira, em particular a universitária, cultiva identidade de cor. Já Braga e Peixoto (2006) verificaram, com as informações do vestibular da UFMG de 2003 a 2005, que mais de 20% dos jovens que prestam esse concurso em dois anos subsequentes mudam sua declaração de raça de um ano para o outro. Até mesmo a aceitação pela sociedade da política de cotas raciais tem apresentado resultados divergentes, conforme o estudo realizado. Almeida (2006), citando pesquisa realizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), cuja sede é em Niterói, estado do Rio de Janeiro, afirma ser a grande maioria dos entrevistados a favor da política de cotas para negros. Já Brandão e Marins (2007) apresentam resultados de pesquisa realizada com jovens pobres, residentes também em Niterói, indicando que mais da metade deles rejeitam a política de cotas raciais.

A despeito do fato de um significativo número de universidades públicas já adotarem, ou estejam para adotar, algum mecanismo diferenciado para o ingresso de negros em seu corpo discente, a polêmica segue atual e tem sido avivada por alguns eventos. Um deles foi a divulgação dos resultados de pesquisas desenvolvidas por Sérgio Pena²⁴, um dos mais conceituados geneticistas do Brasil, revelando que mais de 87% da população brasileira, e mais de 70% da população branca, tem mais de 10% de ancestralidade negra, o que não recomendaria usar o fenótipo para decidir sobre a raça de uma pessoa. Por outro lado, embora muitas universidades que adotaram a política de cotas ou similares tenham balizado seus critérios apenas na auto-declaração de raça do candidato, algumas instituições, com o intuito de evitar fraudes, criaram comitês para validar essa auto-declaração. Em alguns casos, esses comitês tomam sua decisão com base em fotos; em outros, por meio de uma entrevista pessoal. Tais procedimentos, de cunho claramente racista, têm provocado fortes reações, como se pode verificar em trabalho de Maio e Santos (2005).

A despeito da polêmica, é crescente o número de universidades que adotam algum tipo de mecanismo diferenciado para o acesso da população negra ao ensino superior, entre as quais se encontram algumas das mais conceituadas instituições de ensino superior do país. Certamente, é cedo para avaliar os resultados da política. Não se tem conhecimento de qualquer projeto de

²³ A confusão, em parte, decorre do fato de ora se usarem dados referentes apenas aos que se declaram pretos, quando solicitados a informar sua cor ou raça, e ora se usarem dados referentes à soma de pretos e pardos. No Brasil, a classificação das pessoas segundo sua raça ou cor se faz, oficialmente, em cinco categorias: amarelos, brancos, indígenas, pardos e pretos. As cotas têm sido reivindicadas e aprovadas para o conjunto dos pretos e pardos, muitas vezes referenciados como negros, que representam quase a metade da população e encontram-se presentes no ensino superior em percentual que, possivelmente, está na faixa de 20% a 30%.

²⁴ Ver. PENA e BORTOLINI, 2004.

pesquisa com esse propósito. As avaliações internas, feitas por cada instituição que adotou a política, sugerem não haver insatisfação dos Conselhos Superiores dessas universidades com as medidas adotadas. Não há notícia de que, uma vez adotada a política, essa tenha sido abandonada.

O fracasso escolar na educação superior: uma iniquidade adicional

Como visto no item anterior, as taxas de matrículas na educação superior na América Latina e no Caribe são geralmente pequenas, quando comparadas aos países da Europa Ocidental e da América do Norte. Embora, na América Latina, o número de matrículas tenha dobrado nos últimos dez anos, esse crescimento repercutiu nas taxas de matrícula de forma um pouco mais modesta: estas aumentaram 1,6 vezes, no mesmo período. De tal forma que a distância que separa a América Latina e o Caribe dos países desenvolvidos, no que concerne ao acesso à educação superior, aumentou ainda mais. Esse cenário agrava-se, uma vez que a proporção de aumento na titulação sequer acompanha o ritmo de crescimento das matrículas. Ou seja, proporcionalmente, o número de profissionais graduados na educação terciária vem crescendo modestamente, como pode ser verificado na tabela 8, na qual, para efeito de comparação incluiu-se também o resultado para o conjunto dos países da OCDE.

Os dados da tabela 8 sugerem que, nos últimos 10 anos, apenas o Chile e o Peru, dentre os países listados nessa tabela, lograram aumentar a taxa de diplomação no ensino superior, em proporção superior a um ponto percentual. A média registrada atualmente para o Peru corresponde àquela observada para os países da OCDE nos anos 80; a do Chile é comparável ao valor observado na OCDE nos anos 70. Os demais países, inclusive Brasil e Argentina, duas das maiores economias da região, não conseguiram, ainda, sequer alcançar os patamares registrados na OCDE entre os anos 60 e 70 do século passado.

O descompasso entre o crescimento das matrículas e o aumento da proporção de profissionais com diploma da educação terciária decorre dos fenômenos da evasão, da repetência e da retenção (atraso escolar), reconhecidamente interdependentes. A repetência continuada acarreta o atraso escolar e a evasão, o que resulta em número de egressos inferior ao que deveria ocorrer. O atraso escolar, seja na educação secundária ou na educação terciária, mesmo que não resulte em evasão, acaba resultando na diplomação de estudantes mais velhos, fora da faixa etária esperada, que não contribuem para o aumento dos percentuais da tabela 8.

A evasão no ensino superior decorre de diversos fatores, entre os quais se incluem os equívocos cometidos pelo jovem, quando da escolha da carreira; o pouco prestígio social da carreira escolhida; a desmotivação, por considerar inadequada a qualidade de ensino ministrada pela Instituição de Ensino freqüentada; a necessidade de trabalhar, para contribuir com o orçamento familiar, e a incapacidade de custear o pagamento de mensalidades, no caso dos estudantes do ensino privado. Entretanto, diversos pesquisadores do tema têm realçado a importância da repetência, especialmente aquela verificada nos períodos iniciais da formação, como causa da evasão²⁵. A repetência deve-se principalmente a dois fatores, que podem ser parcialmente neutralizados pela ação das Instituições de Ensino Superior. O primeiro deles é a eventual deficiência de formação na educação secundária, que dificulta o aprendizado dos conteúdos das carreiras de terceiro grau. O segundo é a metodologia de ensino empregada pelas

²⁵ Ver, entre outros, GONZALEZ, 2006c, GAIOSO, 2006; BOADO, 2006; BRAGA, e PEIXOTO, 2003.

Instituições de Ensino, que frequentemente são ultrapassadas, enfadonhas e incapazes de reconhecer as diferenças entre os alunos.

A importância de as Instituições de Ensino – e os Governos – atentarem para esse problema, e dedicarem esforços para minorar a evasão no ensino superior, se evidencia por três dados que se apresentam a seguir. A UNESCO estima que o custo da evasão na educação superior em 15 países da América Latina e Caribe é de U\$ 11 bilhões de dólares anuais, o suficiente para aumentar, em 2 milhões, o número de estudantes matriculados nesses países, considerando o custo médio dessa educação no Brasil²⁶. Cerca de 12% dos recursos financeiros da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP), a mais tradicional universidade do Brasil, são desperdiçados, em decorrência da repetência e da evasão²⁷. Gonzalez (2006b) estima que 1/4 dos recursos investidos pelo Governo do Chile na educação superior são perdidos em decorrência da evasão.

Quantificar os números da evasão na educação superior da América Latina e Caribe é tarefa difícil. Inexistem dados organizados e confiáveis que possibilitem indicar, com precisão, o tamanho real do problema. A rigor, a evasão deveria ser calculada pelo acompanhamento de uma coorte de estudantes até que esta se complete, ou seja, até que todos os seus estudantes já tenham deixado a instituição de ensino, seja por terem se graduado, ou por qualquer outro motivo. Na ausência de dados que permitam determinar, com precisão, a evasão, a alternativa que tem sido empregada por diversos pesquisadores é adotar métodos aproximativos, para estimar as taxas de evasão (*proxies*).

Uma das aproximações mais usuais é comparar o número de concluintes de um determinado ano, com o número de ingressantes quatro, cinco, ou seis anos antes, dependendo da duração prevista para a carreira considerada. Para tratar dados do sistema educacional de um país, de uma região ou de uma universidade, que englobam carreiras com diferentes durações, é costume fixar a duração das carreiras em cinco anos. Estima-se a eficiência de formação, E , pela razão, geralmente expressa em percentagem, entre o número de diplomados em um dado ano, ano X , e o número de ingressantes cinco anos antes, ano $X-5$. Nesse caso, supõe-se que o atraso escolar em uma determinada coorte é exatamente compensado pelo atraso escolar nas coortes antecedentes. Dessa forma, o número de estudantes que ingressou no ano $X-5$, e que não se titula no ano X , seria exatamente igual ao número de estudantes de outras coortes que se titula no ano X . Recomenda-se, para minimizar os erros associados a escolha dessa metodologia simplificada, considerar várias coortes de estudantes e tirar a média dos valores encontrados.

Quando, ao longo dos anos, o ritmo de crescimento das matrículas é similar ao de crescimento dos ingressantes, é uma boa aproximação considerar a evasão, em percentagem, como sendo igual a $100 - E$. Isso corresponderia a uma situação hipotética em que, no período de cinco anos, a geração se completaria, ou seja, todos os seus estudantes ou teriam graduado, ou teriam evadido nesse período. Nos casos em que a matrícula cresce em taxas superiores ao ingresso, significa que a retenção está aumentando ao longo dos anos e, possivelmente, a taxa de evasão final daquela coorte será inferior a $100 - E$. Ou seja, parte dessa diferença é, na realidade, atraso escolar. Por outro lado, se a matrícula cresce em proporção inferior à observada para o número de ingressantes, significa que a retenção está diminuindo e, possivelmente, a taxa de evasão daquela coorte será superior a $100 - E$. Ou seja, como os estudantes estão se titulando mais rapidamente, em um curto espaço de tempo - cinco anos -, isso aparece como se eles também estivessem se titulando em maior número. Sempre que possível, convém corrigir a

²⁶ Ver CINDA, 2006, p.15.

²⁷ Ver DIAZ, 1996.

evasão estimada como $100 - E$, com a avaliação da variação do ritmo da retenção ao longo das coortes. Isso pode ser feito acompanhando-se a variação anual dos números de matrículas, de ingressos e de graduados.

Como as bases de dados disponíveis para se estimar a evasão variam conforme o país, a opção escolhida nesse texto foi a de não registrar os dados de vários países em uma mesma tabela. O que se fará a seguir é descrever, brevemente, o cenário da evasão no ensino superior em alguns países da América Latina.

Argentina

Desde a redemocratização do país, em 1983, o acesso ao ensino superior na Argentina praticamente independe de vagas ou da aprovação em exames de seleção, o que resultou em elevadas taxas de matrícula na educação terciária, conforme já apresentado nesse trabalho. Entretanto, as taxas de evasão são também muito elevadas e apenas uma parcela minoritária dos ingressantes consegue concluir seus cursos.

A tabela 9a apresenta informações sobre fluxo de alunos no ensino superior argentino, obtidas nos anuários estatísticos disponibilizados pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina. Foram consultados os anuários de 1996, 1998 e 1999 a 2005²⁸. Obtiveram-se dados que permitiram estimar a eficiência dos setores públicos e privados, para as coortes de 1996 e 1998 a 2000. A eficiência é muito baixa, tanto no setor privado como no público, mas neste último as taxas são ainda piores. Em primeira aproximação, a evasão pode ser tomada como sendo igual a $100 - E$, o que indicaria que apenas 1 entre 4 estudantes do ensino superior argentino conclui seu curso. No entanto, a evasão é um pouco menor que esse percentual, porque a retenção está crescendo no ensino superior argentino. No período entre 1998 e 2005, enquanto o número de matrículas cresceu 37%, o de ingressantes cresceu apenas 20%. Isso indica que parte dos alunos estimados como evadidos em realidade estão engrossando a retenção. Uma análise do fluxo de estudantes sugere que essa fração é da ordem de 20%. Supondo que metade desses estudantes irá graduar e a outra metade evadir, pode-se estimar que a evasão no ensino superior argentino é da ordem de 65%; ou seja, apenas 1 em cada 3 estudantes conclui o curso.

As relações entre o número de graduados e o número de matrículas e entre o número de graduados e o número de ingressantes permite supor que a eficiência do sistema será maior, para as coortes mais recentes. Entretanto, o avanço será pequeno e concentrado no setor público.

As maiores taxas de eficiência são geralmente observadas na área de Saúde, onde se aproximam de 40%. Mesmo em Medicina, curso de elevado prestígio e em que a evasão é a menor entre todas as carreiras, a eficiência não alcança 50%. Diversas carreiras registram abandono da ordem de 80%. Entre essas, encontram-se as Engenharias, Biologia, Física e Veterinária. Informática e Matemática apresentam taxas de evasão que superam 80%. Nas carreiras das áreas de Humanidades e Ciências Sociais, os índices de evasão geralmente situam-se acima de 70%. Cursos tradicionais como Letras, Direito e Economia, quando muito, registram evasão equivalente à média nacional.

Brasil

²⁸ Disponíveis em <http://www.me.gov.ar/spu/Publicaciones/publicaciones/html>.

O acesso ao ensino superior no Brasil requer a aprovação em exame de ingresso, que é específico para cada Instituição, conhecido como exame vestibular. Nas Instituições públicas, que em sua grande maioria são gratuitas e atendem a cerca de 30% das matrículas, a concorrência é geralmente elevada, chegando a alcançar a marca de 20 concorrentes para cada vaga e registrando, em 2005, média de mais de 7 candidatos para cada vaga. Nas Instituições privadas, pagas, com número relativamente pequeno de bolsas e atendendo a 70% das matrículas, a concorrência é bem menor; em 2005, a média da relação candidato/vaga não alcançou a 2,0.

O INEP dispõe de base de dados relativamente bem organizada, com número de ingressantes e concluintes, por dependência administrativa, região do país e carreiras, desde o ano de 1980, de fácil acesso, o que possibilita uma estimativa razoavelmente precisa dos índices de evasão no ensino superior brasileiro.

A tabela 9b apresenta dados sobre o fluxo de alunos no ensino superior brasileiro. As taxas de eficiência, na média das coortes de 1996 a 2001, ano de ingresso, são um pouco maiores no setor público (quase 80%), que no privado (inferior a 70%). A média nacional é pouco maior que 70%. Nos últimos anos, acentuou-se a diferença entre o setor público e o privado, o que pode ser atribuído à grande expansão ocorrida nesse setor na última década²⁹.

Como o crescimento do número de matrículas e do número de ingressantes tem ocorrido em patamares similares, a estimativa de que a taxa percentual de evasão é igual a 100 – E é razoavelmente precisa. Uma análise mais detida do fluxo de estudantes sugere que, no máximo, deve-se abater cerca de 5 pontos percentuais da taxa de evasão assim estimada, em razão de variações nas taxas de retenção. Dessa forma, a evasão no ensino superior brasileiro está na faixa de 25% a 30%. Ou seja, de cada 4 ingressantes, 1 conclui o curso. Observa-se também uma tendência de queda nas taxas de evasão, o que é mais nítido no setor público que no privado. No setor público, essa tendência deve continuar nos próximos anos, conclusão obtida pela inspeção das relações graduados/matrículas e graduados/ingressantes. Os números mencionados revelam um cenário, no que se refere à evasão no ensino superior, mais confortável no Brasil que na Argentina. No entanto, o problema também deve merecer a atenção das autoridades educacionais do Brasil, visando reduzir a evasão para patamares ainda menores, evitando dessa forma o desperdício de recursos públicos e privados³⁰.

A evasão mais elevada é registrada nas áreas de Engenharia e de Ciências Exatas, com percentuais que chegam a superar 50%. As menores taxas tendem a ocorrer nos cursos da área de Saúde, em especial em Medicina e Enfermagem, cuja evasão não tem alcançado 5%. Cursos tradicionais da área de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, como Letras, Direito e Administração tem evasão de cerca de 1/3. Já no caso da Economia, as taxas tendem a se aproximar daquelas observadas nas Engenharias, e cerca da metade dos ingressantes não conclui o curso. Nas Ciências Agrárias a evasão é também elevada, superando 40%. È nessas áreas que os esforços para redução da evasão devem se concentrar.

Chile³¹

²⁹ Entre 1995 e 2005, o número de matrículas no setor privado mais que triplicou, enquanto que o aumento correspondente no setor público foi a metade disso.

³⁰ O Governo acaba de lançar um programa para o sistema federal de ensino superior, conhecido pela sigla REUNI, que fixa a meta de 10% para a evasão nas instituições federais.

³¹ Todas as informações para a redação desse item foram obtidas em GONZÁLEZ, 2006a.

As universidades chilenas são usualmente separadas em dois grupos: as que integram o Conselho de Reitores do Chile, aqui classificadas como Universidades Tradicionais e as demais universidades, referidas como Universidades Privadas. O primeiro grupo constitui-se de 25 Instituições, que têm acesso a financiamento público direto: 16 delas são públicas e 9, privadas. São responsáveis por cerca de 40% da matrícula na educação superior chilena. O segundo grupo é constituído por 38 Instituições, que não contam com financiamento público direto, e responde por cerca de 30% da matrícula em educação terciária no país. Instituições de ensino superior não universitárias atendem a 30% das matrículas. O acesso ao ensino superior no Chile se dá por meio de um exame de seleção único, em que os melhores classificados têm prioridade na escolha da Instituição em que irão estudar e que também determina o valor do financiamento público a ser destinado às Universidades Tradicionais.

As taxas de evasão foram estimadas considerando-se estatísticas nacionais, apenas para o caso das Universidades. Comparou-se o número de concluintes em um determinado ano com o de ingressantes 5 anos antes. As gerações consideradas foram aquelas graduadas entre 1998 e 2002. Os dados permitem estimar uma eficiência de quase 50% nas Universidades Chilenas. Essa taxa é maior nas Universidades Tradicionais, onde alcança 50%, e menor nas Universidades Privadas, onde não chega a 40%. A eficiência é maior entre as mulheres (50%) que entre os homens (43%). As carreiras de menor eficiência, cerca de 20%, são as de Direito e Humanidades. Nas áreas de Tecnologia, Engenharia, Administração e Comércio, a eficiência situa-se ao redor da média nacional. Saúde e Educação detêm as maiores taxas de eficiência. No primeiro caso, os índices aproximam-se de 65%, enquanto, no segundo, superam 70%. O atraso escolar é também um grave problema no ensino superior chileno. Os estudantes que conseguem concluir seus cursos no prazo previsto representam apenas cerca de 10% da população estudantil.

Uruguai³²

O Uruguai é um país singular, na América Latina, no que se refere à oferta de educação superior. Mais de 90% das matrículas concentram-se na única universidade pública do país, a Universidad de La Republica. O acesso a essa universidade é franqueado a todos os que concluíram o ensino secundário e não existe qualquer restrição com relação ao tempo que o estudante pode nela permanecer. Aqueles que nela ingressaram, e dela se retiraram, concluindo ou não seus estudos, a qualquer momento que desejarem, podem retornar, para prosseguir-los, ou para começar uma nova carreira. Tais características tornam árdua a tarefa de estimar as taxas de evasão no ensino superior uruguaio. Em razão do tamanho da UDELAR, em comparação com o sistema de ensino superior do país, as informações desse item referem-se exclusivamente a essa instituição.

Para as coortes de 1994 a 1999, a eficiência na formação de estudantes pela UDELAR foi, na média das cinco gerações, de 28%, valor idêntico para homens e mulheres. Tal eficiência sugere elevadas taxas de evasão, no patamar daquelas verificadas na Argentina. A eficiência é ainda bem menor que a média, nas áreas de Humanidades e Educação (5%), Ciências Sociais (14%) e Ciências Básicas (15%). Como de hábito, a eficiência das carreiras da Saúde é superior à média (41%), mas, no Uruguai, a eficiência nessa área é superada pela observada nos cursos relacionados à agropecuária (53%). Não existem indícios de que o problema possa diminuir de intensidade nos próximos anos. Entre 1992 e 2003, o aumento do número de

³² Todas as informações desse item foram obtidas em BOADO, 2005, disponível em www.iesalc.unesco.org.ve

concluintes é similar ao de ingressantes, cerca de 40%. A retenção é também elevada na UDELAR. Exemplifica-se com o caso do curso de Medicina, cuja duração prevista é de 8,5 anos. Para as coortes de 1987 a 1990, 4 anos depois de ultrapassado esse prazo, a proporção dos alunos diplomados era, em média, de 17%.

Uma agenda para a inclusão e a equidade: propostas

Nas seções precedentes, evidenciaram-se as enormes fragilidades da América Latina e do Caribe no campo da educação superior. A cobertura é pequena, a eficiência deixa muito a desejar e os indicadores de qualidade, que são encontrados nos mais recentes relatórios sobre o tema na região,³³ não são auspiciosos. O resultado desse amalgama é a pequena percentagem da população da região com educação terciária, completa ou não. Raros são os países da região cuja população maior de 25 anos registra índice de conclusão da educação superior que ultrapassa 10%. Mesmo os países que, há 20 anos ou mais, não adotam qualquer restrição para o ingresso nas instituições de ensino superior, não lograram, em razão das elevadas taxas de evasão, aumentar significativamente a proporção de seus cidadãos com diploma de terceiro grau. Talvez, o exemplo mais emblemático seja o Uruguai. País com acesso irrestrito ao ensino superior, que exhibe taxas brutas de matrícula próximas de 50%, e que registra pouco mais de 4% da população maior de 25 anos com formação universitária completa.

No entanto, como também aqui discutido, os profissionais com formação superior são fundamentais para o desenvolvimento econômico e social dos países. Ademais, a educação superior tem grande potencial para reduzir desigualdades e aumentar a renda das famílias mais pobres. Sem instrumentos específicos e adequados de políticas governamentais, os problemas apontados não poderão ser convenientemente enfrentados. Os responsáveis pelos governos dos países da América Latina e do Caribe têm, portanto, o enorme desafio de, no mais curto espaço de tempo possível, implementarem políticas que revertam o quadro lamentável apresentado nesse texto e sumariado no parágrafo precedente. A guisa de contribuir para o debate dessa questão, apresentam-se, a seguir, algumas idéias que talvez possam auxiliar na construção de uma agenda para a educação superior na América Latina e no Caribe.

Em muitos países, a cobertura da educação superior ainda é um desafio a ser enfrentado. Isso vale para a maioria da América Central, para os países andinos e, particularmente, para os dois países de maior extensão territorial da região, e também duas de suas maiores economias: Brasil e México. Deve-se ainda frisar que, em praticamente toda a América Latina e o Caribe, o acesso à educação secundária está longe de ser universalizado. Portanto, à medida que se logrem avanços nesse campo, novos desafios serão colocados para o acesso ao ensino de terceiro grau, inclusive nos países que exibem taxas comparativamente elevadas para esse acesso, como Argentina, Panamá, Chile e Uruguai. Essa expansão deve ocorrer, sobretudo, no campo da educação superior pública. Em muitos países, como Brasil e Chile, é preciso reverter o quadro estabelecido em que, cada vez mais, a educação superior é responsabilidade de provedores privados. Caso contrário, não será possível quebrar as desigualdades de acesso tão presentes em toda a região.

A expansão do acesso requer uma cuidadosa construção. Caso contrário ela, ou não ocorrerá, ou resultará em elevados índices de evasão, ou atenderá apenas aos grupos sociais já privilegiados em relação ao acesso à educação superior, ou, ainda, resultará em profissionais que

³³ Ver CINDA 2007 e IESALC-UNESCO, 2005.

deixarão as universidades sem a necessária preparação para contribuir com o desenvolvimento de seus países. Primeiro é preciso que ela seja viável, dentro das possibilidades econômicas da região. É quase um consenso a necessidade de mais verbas para a educação, inclusive para a educação superior. Mas, não há que se iludir quanto às reais possibilidades de os Estados investirem recursos na educação superior. Certamente, haverá limites para tais possibilidades e é também ilusório imaginar que as dificuldades possam ser superadas apenas com vontade política. Para expandir, muitas vezes será necessário diversificar a oferta e inovar nas práticas pedagógicas. Replicar o modelo atualmente existente pode ter custos impossíveis de serem atendidos. É o caso, por exemplo, do sistema federal de ensino superior brasileiro. Para expandir significativamente a oferta, sem perda da qualidade, será necessário conjugar investimento financeiro com diversificação de oferta e inovação pedagógica.

A diversificação da oferta requer que diferentes tipos de educação superior sejam disponibilizados para a população. Há muitos que concebem a instrução de terceiro grau apenas dentro do ideal Humboltiano de formação universitária, ministrada por instituições que conjuguem transmissão do conhecimento e produção do conhecimento. Mesmo quando se referem a instituições com baixa capacidade de produzir conhecimento, como é o caso de muitas das universidades da região, conforme expressa CINDA (2007). Pensar que os países da América Latina e do Caribe possam oferecer esse tipo de educação a amplas camadas de seus cidadãos é ilusório. Nem mesmo nos países ricos isso ocorre. Uma educação de terceiro grau de boa qualidade e pertinente ao contexto social a que se relaciona pode ser ministrada em cursos de corte profissional, ou em instituições técnicas ou, ainda, em cursos de menor duração, sejam eles de tecnólogos, ou de formação generalista. O desafio que se impõe é encontrar a adequada combinação dessas iniciativas, bem como a forma de torná-las viáveis e atrativas à população.

A diversificação de oferta requer também que se atente para os novos perfis profissionais demandados pela sociedade. O progresso científico e a inovação tecnológica, as mudanças da realidade e das relações sociais, o aumento da expectativa de vida, a diversificação e globalização da economia, a necessidade de modernização do Estado e de suas relações, entre outros, cada vez mais necessitam que os diferentes saberes se articulem de forma variada e multifacetada, para produzir profissionais com competências e habilidades diferentes das que são tradicionalmente ministradas. As universidades, em especial as universidades públicas, têm revelado dificuldades de adaptação ao novo cenário. Contribui para isso a estrutura rígida que ainda caracteriza boa parte delas na região. Muitos entendem ser mais cômodo permanecer com o mesmo mosaico de opção de cursos de 30 anos atrás.

A inovação metodológica é essencial, não só para viabilizar a expansão, mas também para tornar o aprendizado mais agradável e inibir a evasão. O ensino é freqüentemente ministrado com as mesmas estratégias e metodologias dos anos 70 do século passado. O enorme progresso tecnológico das últimas décadas, com fantástico potencial para facilitar o aprendizado, quase sempre está fora das salas de aula e dos laboratórios das universidades da região. O quadro negro e o giz ainda são as maiores estrelas nas salas de aula. O uso de equipamentos de audiovisual, quando ocorre, se dá, muitas vezes, de forma lamentável, limitando-se a projetar em uma tela textos geralmente retirados de livros a que o estudante tem acesso. A interatividade raramente se faz presente no ensino. Nos laboratórios, atividades meramente demonstrativas, ou pouco mais que isso, são usuais. Remodelar as práticas pedagógicas, adotando alternativas que sejam adequadas para ministrar o ensino de qualidade para grande número de estudantes é tarefa inadiável.

Por outro lado, a expansão não prescinde de mecanismos reguladores, definidos pelo Estado, para que ela atenda prioritariamente às camadas sociais que, atualmente, não conseguem

acesso ao ensino superior. Como já foi relatado, em alguns países da região, como é o caso de Brasil, Chile e México, o quintil da população de maior renda está prestes a ter universalizada a cobertura na educação superior. Por outro lado, os dois quintil inferiores de renda praticamente não conseguem chegar à educação terciária. Expandir sem esses mecanismos reguladores pode significar atender somente aqueles que já são atendidos. Certamente, tais mecanismos não devem ser únicos, nem mesmo para um determinado país. É preciso encontrar medidas que possam ser adequadas a cada realidade, mas é também necessário que sejam fixadas e perseguidas metas específicas de equidade no acesso. Dada a realidade econômica da região, não se pode esquecer que a equidade social na oferta implica também em encontrar opções adequadas para incorporar no ensino superior o jovem que necessita conjugar estudo e trabalho. No Brasil, os cursos noturnos têm se revelado uma importante alternativa para responder a esse desafio. Entretanto, as instituições públicas ofertam apenas uma pequena fração de seus cursos no turno da noite, enquanto o sistema privado tem a maior parte de suas matrículas nesse turno.

A expansão com equidade acarreta mudança no perfil do alunado do ensino superior. As instituições passam a ser freqüentadas por jovens que necessitam bem mais que a gratuidade do ensino, para que permaneçam como estudantes. Existe o grupo que necessita de apoio financeiro para transporte, alimentação, às vezes moradia, e para adquirir o material de ensino indispensável à sua formação. Uma política de assistência estudantil que provenha tais recursos é indispensável. Sem o que, pode-se ganhar a batalha do acesso, mas será perdida a da permanência. Mas existe também o grupo que chega à universidade com deficiências de formação que dificultam o aprendizado, acarretam sucessivas reprovações nas disciplinas iniciais e, finalmente, resultam em evasão. É indispensável que esse estudante encontre, nas instituições do ensino superior, alternativas e ambiente adequado para que possa superar essas deficiências de formação as quais, diga-se de passagem, decorrem, muitas vezes, de sua origem socioeconômica. Claro que não se sugere a adoção de um comportamento paternalista para com esse estudante. Mas, voltar às costas a esse jovem e deixá-lo à sua própria sorte implica, quase que inexoravelmente em condená-lo a evasão. Nesse caso, boa parte do esforço para expandir com equidade será perdida e os recursos destinados para tal, desperdiçados.

Finalmente, há que ter em mente que mesmo a expansão com equidade pode vir a ser perversa, se não garantir a pertinência e a qualidade do ensino ministrado. A educação superior tem compromisso com o desenvolvimento sustentado e com a redução de desigualdades. Se esses propósitos se frustram, seja pela baixa qualidade de ensino, seja pela desarticulação das políticas governamentais, não produzindo os insumos necessários para o crescimento econômico, o eventual esforço realizado na direção de ampliar, com equidade, o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior terá também se frustrado. Portanto é responsabilidade do Estado zelar pela qualidade da educação superior, promovendo sua avaliação regular, adotando instrumentos e políticas de manutenção e melhoria dessa qualidade e, em casos extremos, interditando a atuação de instituições, sejam privadas ou públicas, que não consigam manter um patamar mínimo de qualidade. No que concerne à qualidade e à soberania nacional, é preocupante a ação que vem sendo desenvolvida por alguns provedores internacionais da educação superior, cuja atividade tem se caracterizado mais como comércio que como educação. É fundamental que os governantes saibam responder coerentemente ao desafio da qualidade, inclusive enfrentando eventuais ameaças à soberania nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura Y Educación. *Anuario de Estadísticas Universitarias 2005*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/spu>>. Acesso em: 11 Out 2007.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura Y Educación. *Anuários de estadísticas universitarias*. Buenos Aires: SPU. Disponível em: <<http://www.me.gov.ar/spu/publicaciones/publicaciones/html>>. Acesso em: 11 Out 2007.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES Y INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR - ANUIES. *Sistema de información y estadística de servicio social*. Disponível em: <<http://ed.anuies.mx/siees/principal.php>>. Acesso em: 11 Out 2007.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? *Caderno Pesquisa*, São Paulo, vol.34, n. 121, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 Out 2007.

BOADO, Marcelo. Repitencia y deserción en la educación universitaria de Uruguay. In: CENTRO DE DESARROLLO UNIVERSITARIO - CINDA. *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago do Chile: CINDA, 2006.

BOADO, Marcelo. Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. IESALC, UNESCO, Caracas, 2005, disponível em <<http://www.iesalc.unesco.org,ve>>. Acesso em: 13 Out. 2007.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BOGUTCHI, Tânia Fernandes. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Revista Avaliação*, Brasília, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.

BRAGA, Mauro Mendes et al. Cursos noturnos: uma alternativa para inclusão social no ensino superior brasileiro [estudo de caso da UFMG]. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-196.

BRAGA, Mauro Mendes; LACERDA, Maria do Carmo Peixoto Lacerda. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRANDÃO, André Augusto; MARINS, Mani Tebet A. de. Cotas para negros no ensino superior e formas de classificação racial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 27-45, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopses estatísticas da educação superior: graduação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 13 Out 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Brasília: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/default.shtm>>. Acesso em: 11 Out 2007.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA. Educación superior en Iberoamérica. *Informe 2007*. Santiago do Chile: CINDA, 2007.

CHILE. CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. Educación superior en Chile. Estadísticas y bases de datos. *Índices 2007*. Disponível em <<http://www.cse.cl>>. Acesso em: 11 Out 2007.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE - CEPAL. *Anuário Estadístico de América Latina e el Caribe (2006)*. Santiago do Chile: Publicação das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <www.eclac.org>, Acesso em 13 Out 2007.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE - CEPAL. *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: CEPAL, 2007. Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/27480/PSE2006_Cap1_Pobreza.pdf>. Acesso em 13 Out 2007

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE - CEPAL. Pobreza y distribución del ingreso. In: _____. *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: CEPAL, 2007.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE – CEPAL Anuario estadístico de América Latina y el Caribe. Santiago do Chile: CEPAL, 2006.

DIAZ, Maria Dolores Montoya. Permanência prolongada na graduação da USP: custos e fatos associados. Orientador: Vera Lúcia Fava. 1997. 200f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. In. CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA. *Repitencia y deserción universitaria en América Latina*. Santiago do Chile: CINDA, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). *Universidade e democracia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 45-56.

GONZÁLEZ, Luis Eduardo. (coord.) *Informe: educación superior en iberoamérica el caso de Chile*. Santiago do Chile: CINDA, 2006a.

GONZÁLEZ, Luis Eduardo. *Repitencia y deserción en la educación universitaria de Chile*. In: CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA. *Repitencia y deserción universitaria en América Latina* Santiago do Chile: CINDA, 2006b.

GONZÁLEZ, Luis Eduardo. Repitencia y deserción universitaria en América Latina. In: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACION SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: IESALC, 2006c.

GUIMARÃES, Antônio Sergio. Acesso de negros a universidades públicas. *Caderno Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007

HOLM-NIELSEN, Lauritz B; THORM, Krisitian. Higher education in Latin America: a regional overview. 2003. Disponível em: <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/LAC-TE_Colombia_021705.pdf>. Acesso em: 11 Out 2007.

HOPENHAYN, Martín; BELLO, Álvaro. *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago do Chile: CEPAL, 2001.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE - IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* Caracas: IESALC, 2006. Disponível em <<http://www.iesalc.unesco.org.ve>>. Acesso em 13 Out. 2007.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007

MÉXICO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA Y INFORMÁTICA - INEGI. *Porcentaje de población de 5 y más años hablante de lengua indígena: por entidad federativa*. Disponível em: <<http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>>. Acesso em: 11 Out 2007.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra do Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas, *Sociedade & Cultura*, v. 4, n. 2, p. 31-43. jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengele, Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa das cotas, *Revista Espaço Acadêmico*, março de 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acesso em 13 Out 2007.

MUÑOZ, Manuel Ramiro. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. In: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - IESALC. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, 2006.

PAPADOPULOS, Jorge e RADA KOVICH, Rosário. Educación superior y genero en América Latina y el Caribe. In: INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - IESALC. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, 2006.

PENA, Sérgio D.J; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007.

QUEIROZ, Dalcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007

REIS, Fábio Wanderley. Democracia, universidade e relações raciais. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). *Universidade e democracia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 21-32.

SCHWARZMAN, Simon. Inclusão social na universidade: uma questão pertinente? In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO.1., 2006, Belo Horizonte. *Mesa redonda*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SEGATO, Rita Laura. Cotat: Por que Reagimos? *Dossiê Racismo I*, n. 68, p. 76-87, dez./2005-fev./2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007.

SEYMOUR, E. The loss of women from science, mathematics and engineering undergraduated majors: an explanatory account. *Science Education*, v. 79, n. 4, p. 437-473, 1995.

UNDP. *Human Development Report 2006*. United Nations Development Programme (UNDP), New York, 2006. Disponível em <<http://hdr.undp.org/hdr2005/>>. Acesso em: 13 Out 2007.

THE WORLD BANK. *WORLD DEVELOPMENT REPORT 2006*. New York: Oxford University Press, 2007.

Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364146.pdf>>.

Acesso em: 11 Out 2007.

UNESCO. *Aptitudes básicas para el mundo de mañana: otros resultados del proyecto PISA*. INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA UNESCO. UNESCO 2000. [Resumen Ejecutivo] Disponível em: <<http://unesdoc.org/images/0013/001307/130796s.pdf>>. Acesso em 10 Out 2007.

UNESCO. INSTITUTE FOR STATISTICS. *Global education digest*. Montreal: UIS, 2006. Disponível em <<http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>>. Acesso em: 13 Out 2007.

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA -UDUAL. *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México D.F: UDUAL, 2005. Disponível em <<http://www.udual.org/CIDU/ColIdea/Feminizacion.pdf>>. Acesso em 13 Out 2007

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME - UNDP. *Human Development Report*. New York: UNDP, 2006. Disponível em <<http://hdr.undp.org/hdr2006/>>. Acesso em 13 Out 2007.

URUGUAY. Ministério de Educación Superior de Uruguay. *Anuário 2005*. Montevideu: 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gub.uy/>>. Acesso em: 11 Out 2007.

YVONE, Maggie; FRY, Peter. A reserva de vaga para negros nas universidades brasileiras, *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 Out 2007.

ANEXOS

Tabela 1: Indicadores econômicos de países da América Latina e do Caribe

País	Renda					Pobreza/% ^f	Desemprego Urbano/%
	PIB ^a	Per capita ^b	Coefficiente GINI ^c	Q5/Q1 ^d	10% mais ricos ^e		
Argentina	8.132	8.060	0,53	16	35	26	11,6
Bolívia	1.033	1.082	0,59	44	41	64	6,2
Brasil	3.574	3.468	0,58	29	45	36	9,8
Chile	5.729	5.891	0,57	18	40	19	9,2
Colômbia	2.153	2.189	0,58	28	40	47	14,0
Costa Rica	4.505	4.234	0,50	15	41	21	6,9
Cuba	2.798	2.818	nd ^g	nd	nd	20	1,9
Ecuador	1.535	1.580	0,44	17	34	21	10,7
El Salvador	2.129	1.626	0,52	16	29	21	7,3
Guatemala	1.720	1.908	0,55	19	36	27	4,4
Haiti	390	489	0,59	nd	nd	75	-
Honduras	977	1.140	0,54	28	39	75	6,5
México	5.992	6.120	0,50	17	35	36	4,7
Nicarágua	835	877	0,43	27	41	69	7,0
Panamá	4.413	4.028	0,56	22	33	33	12,1
Paraguai	1.296	1.322	0,58	18	35	61	7,6
Peru	2.340	2.328	0,55	16	33	51	9,6
R. Dominicana	3.089	3.144	0,52	28	38	48	18,0
Uruguai	6.084	5.970	0,45	10	28	19	12,2
Venezuela	4.939	5.524	0,49	18	31	37	12,4
América Latina ^h	4.055	4.063	nd	nd	nd	nd	9,1

a – Produto interno bruto per capita, em dólares americanos de 2000

b – Renda per capita, em dólares americanos de 2000

c – Coeficiente GINI para distribuição de renda, Human Development Report 2006, UNESCO, último ano disponível

d – Quantas vezes a renda do quintil mais rico é maior que a do quintil mais pobre da população

e – Percentual da renda nacional em poder dos 10% mais ricos da população

f – Percentual da população que vive abaixo da linha de pobreza, definida como aquela cuja renda é inferior ao dobro do custo de uma cesta básica de alimentos.

g – Informação não disponível

h – Média para a região, calculada ponderadamente. Inclui países do Caribe.

Fontes: CEPAL: Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe (2006). Santiago do Chile: 2006.

CEPAL: Panorama Social de América Latina. Santiago do Chile: 2007.

Tabela 2: acesso à educação, em áreas urbanas, conforme faixa etária e quintil de renda familiar *per capita*; 2005 ou ano mais próximo; percentuais em relação à população do quintil

País	7-12 anos			13-19 anos			20-24 anos		
	Q1	Q3	Q5	Q1	Q3	Q5	Q1	Q3	Q5
Argentina	99	99	100	75	82	90	22	37	63
Bolívia	97	99	100	84	84	92	28	33	65
Brasil	97	99	100	74	76	90	17	21	54
Chile	99	100	100	81	84	94	18	31	68
Colômbia	96	98	100	70	70	89	12	20	57
Costa Rica	99	99	100	78	78	93	26	36	68
Ecuador	93	98	100	70	73	89	21	26	52
El Salvador	92	98	99	78	60	90	15	23	44
Guatemala	84	89	94	63	68	78	11	21	45
Honduras	90	94	99	56	66	84	13	23	53
México	96	100	100	61	71	87	14	27	49
Nicaragua	88	97	96	62	72	99	15	31	52
Panamá	98	100	100	76	69	94	21	33	53
Paraguai	99	99	100	71	75	88	10	24	57
Peru	98	99	100	72	79	89	24	32	61
R. Dominicana	97	98	99	83	83	84	31	34	58
Uruguai	99	98	100	66	83	96	14	43	73
Venezuela	96	98	100	74	76	81	34	42	60

Fonte: CEPAL: Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe. Santiago do Chile: 2006.

Tabela 3: Taxas de desemprego urbano aberto, conforme anos de escolaridade e sexo; 2005 ou ano anterior mais próximo.

País	Total			Escolaridade \geq 13 anos		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Argentina ^a	10,4	9,2	12,5	6,7	5,8	7,5
Bolívia	6,0	4,9	7,3	3,3	3,9	2,7
Brasil	10,5	8,3	13,7	5,4	4,7	5,9
Chile	10,1	8,5	12,4	7,5	6,2	9,4
Colômbia	15,3	11,0	16,0	13,1	11,2	14,9
Costa Rica	6,9	4,3	6,6	3,5	2,5	4,5
Ecuador	7,7	5,6	10,8	6,8	5,4	8,3
El Salvador	6,5	8,8	3,8	6,1	6,4	5,8
Guatemala	6,0	5,2	7,0	6,9	5,8	8,8
Honduras	7,5	7,2	7,8	9,0	7,1	11,2
México	4,1	4,9	2,9	4,3	4,2	4,3
Nicaragua	12,5	13,1	11,7	11,5	9,8	13,6
Panamá	12,1	10,0	15,0	11,3	8,1	14,2
Paraguai	8,0	7,0	9,2	6,1	3,8	8,3
Peru	6,8	7,3	6,2	6,3	7,5	4,8
R. Dominicana	18,6	12,1	27,4	15,4	12,2	18,3
Uruguai	12,1	9,5	15,3	8,5	7,2	9,4
Venezuela	11,4	10,3	13,0	11,3	7,1	11,2

a – Apenas Grande Buenos Aires

Fonte: CEPAL: Panorama Social de América Latina. Santiago do Chile: 2007.

Tabela 4: População economicamente ativa (PEA), em zonas urbanas, conforme gênero e escolaridade; percentuais

País	Ano	Homens		Mulheres	
		Total	Educação superior	Total	Educação superior
Argentina	2002	72	79	46	68
Bolívia	2002	77	77	57	63
Brasil	2001	79	88	53	80
Chile	2003	73	80	55	66
Colômbia	2002	79	80	57	74
Costa Rica	2002	77	86	46	70
México	2002	79	79	45	63
Panamá	2002	79	86	54	73
Uruguai	2002	72	83	50	74
Venezuela	2003	83	82	56	74

Fonte: IESALC: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: 2006

Tabela 5: Educação e salário; dados ao redor de 2002^a

País	Efeito da educação sobre a renda ^b			Contribuição da educação para desigualdade salarial/%
	primária	secundária	terciária	
Argentina ^c	0,05	0,10	0,13	24
Bolívia ^d	0,05	0,05	0,21	36
Brasil	0,11	0,17	0,25	46
Chile	0,09	0,13	0,24	48
Colômbia	0,05	0,10	0,13	42
Costa Rica	0,05	0,11	0,16	42
El Salvador	0,07	0,11	0,18	28
Guatemala	0,09	0,16	0,16	53
Honduras	0,10	0,14	0,16	45
México	0,05	0,11	0,17	31
Nicarágua	0,10	0,10	0,18	38
Panamá	0,11	0,11	0,18	31
Uruguai	0,05	0,10	0,15	27
Média aritmética	0,08	0,12	0,18	38

a – Áreas urbanas

b – Acréscimo médio de salário, por ano de estudo

c – Apenas Grande Buenos Aires

d – Oito principais cidades e El Alto

Fonte: CEPAL: *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: 2007.

Tabela 6: Percentual da matrícula na educação superior, conforme o quintil de renda familiar *per capita*

País	Quintil de renda familiar <i>per capita</i>			
	Q5	Q4	Q3	Q1/2 ^a
Argentina	36	23	17	18
Brasil	71	20	6	3
Chile	43	26	15	16
Colômbia	50	23	14	13
México	59	23	13	5

a – Engloba os dois quintis inferiores de renda familiar.

Fonte: HOLM-NIELSEN, e THORM: *Higer education in Latin America: a regional overview.2003*

Tabela 7: Participação feminina, em percentuais, na matrícula na educação superior de alguns países da América Latina.

País	Ano	Percentual	Ano	Percentual
Argentina	1992	49,6	2005	56,5
Brasil	1993	54,3	2006	55,9
Chile	1980	43,5	2007	49,0
Cuba	1981-82	48,0	1986-87	53,4
México	1989	41,5	2003	50,0
Panamá	1980	53,0	2000	65,0
Uruguai	1988	58,0	2004	59,3
Venezuela	1980	47,9	1999	60,3

Fontes:

IESALC: Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: 2006

UDUAL: Feminización de la matrícula de educación superior en América latina y el Caribe. México D.F.: 2005.

ARGENTINA: Anuario de Estadísticas Universitarias 2005. Buenos Aires.

URUGUAY: Ministério de Educación Superior de Uruguay. Anuário 2005. Montevidéo: 2006.

CHILE: Consejo Superior de Educación. Indices 2007.

Tabela 8: Percentual da população diplomada no ensino superior quando jovem, por faixa etária

Faixa etária (anos)	55 a 64	45 a 64	35 a 44	25 a 34
Ano de graduação	1964-1972	1974-1983	1984-1993	1994-2003
Argentina	9	12	15	15
Brasil	7	9	10	8
Chile	8	12	12	17
Paraguai	5	6	8	9
Peru	8	14	19	22
Uruguai	8	11	11	9
OCDE	18	22	26	29

Fonte: UNESCO: Global education digest. Montreal: 2006.

Tabela 9a – Fluxo de alunos no ensino superior argentino; percentuais

Coorte	1996	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	média
Total									
Eficiência = E	22,9	24,0	22,5	23,3	-	-	-	-	23,2
100 - E	77,1	76,0	77,5	76,7					76,8
Graduados/matrículas	-	4,5	4,3	4,7	4,5	5,1	5,2	5,3	4,8
Graduados/ingressantes	-	16,2	15,9	17,9	18,8	20,6	21,3	21,9	19,0
Público									
Eficiência = E	20,6	19,3	19,8	20,7	-	-	-	-	20,1
100 - E	79,4	80,7	80,2	79,3					79,9
Graduados/matrículas	-	3,8	3,8	4,1	4,0	4,5	4,7	4,8	4,2
Graduados/ingressantes	-	14,1	14,2	16,2	17,0	18,4	19,9	20,5	17,2
Privado									
Eficiência = E	34,0	29,6	28,1	29,0	-	-	-	-	30,2
100 - E	66,0	70,4	71,9	71,0					69,8
Graduados/matrículas	-	8,3	7,0	8,0	7,9	8,8	8,4	8,5	8,1
Graduados/ingressantes	-	25,9	23,4	25,8	28,6	33,3	28,1	27,8	27,6

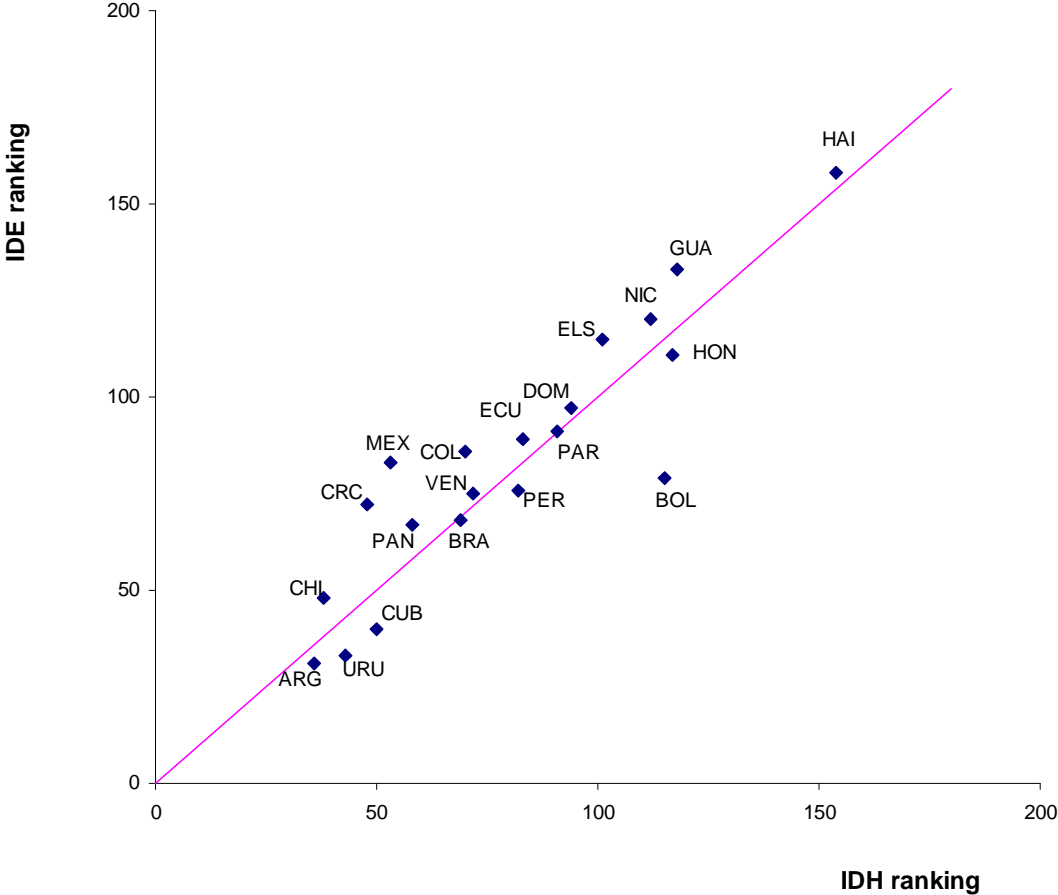
Fonte: ARGENTINA.: Ministerio de Cultura Y Educación. Anuários de estadísticas universitárias: 1996 e 1998-2005.

Tabela 9b – Estimativas de evasão no ensino superior brasileiro

Coorte	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	média
Total										
Eficiência = E	68,6	69,0	71,6	71,0	69,8	76,0	-	-	-	71,0
100 - E	31,4	31,0	28,4	29,0	30,2	24,0	-	-	-	29,0
Graduados/matrículas	14,5	13,9	14,1	14,1	13,7	13,1	13,1	13,4	13,6	13,9
Graduados/ingressantes	49,8	50,6	47,8	46,2	43,6	39,3	41,9	42,6	45,4	46,0
Público										
Eficiência = E	70,1	72,9	76,9	80,4	86,8	88,5	-	-	-	79,3
100 - E	29,9	27,1	23,1	19,6	13,2	11,5	-	-	-	20,7
Graduados/matrículas	13,6	14,0	13,1	13,5	13,1	14,1	14,4	14,9	17,2	14,2
Graduados/ingressantes	60,0	58,3	53,7	53,4	50,0	60,0	60,2	67,9	76,0	59,9
Privado										
Eficiência = E	67,8	67,2	69,3	67,3	63,9	72,2	-	-	-	67,9
100 - E	32,2	32,8	30,7	32,7	30,1	27,8	-	-	-	32,3
Graduados/matrículas	10,8	15,7	12,8	9,2	11,9	11,2	11,7	11,4	12,0	11,7
Graduados/ingressantes	45,3	46,2	42,9	42,9	39,8	35,5	36,4	37,3	39,2	41,1

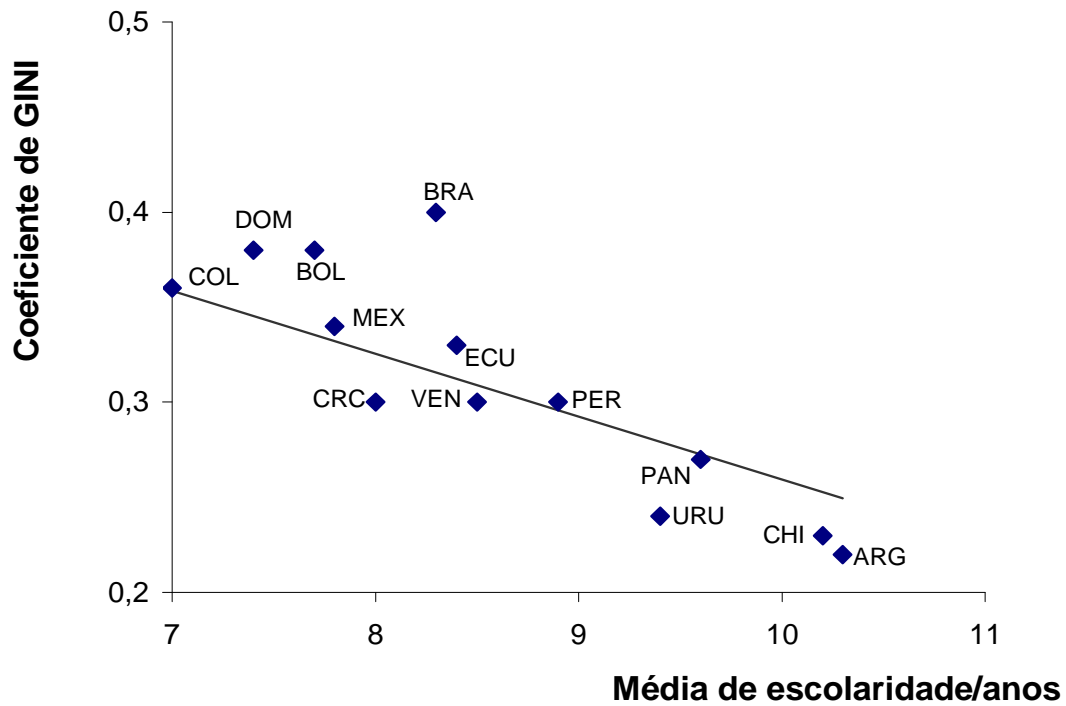
Fonte: BRASIL: INEP. Sinopses estatísticas da educação superior: graduação. Anos de 1996 a 2005.

Figura 1: Comparando os rankings IDH e IDE, para países da América Latina e Caribe.



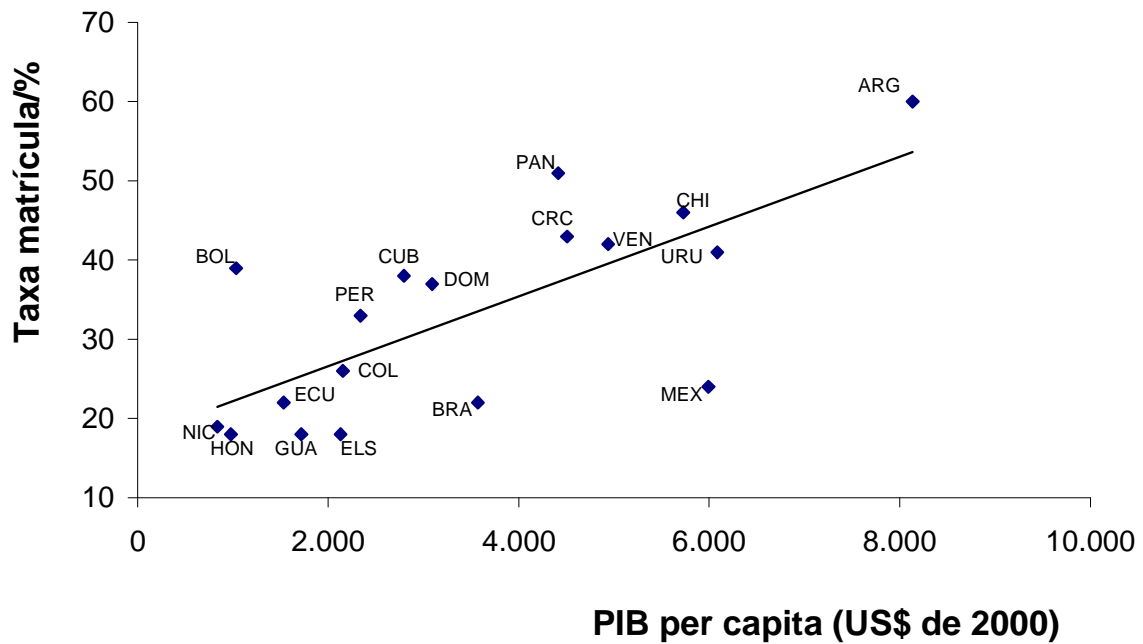
Fonte: Human Development Report 2006. New York: UNDP, 2006. p. 283-286

Figura 2: Média de escolaridade e coeficiente de GINI associado a essa média. A linha reta pressupõe relação perfeitamente linear entre as duas variáveis.



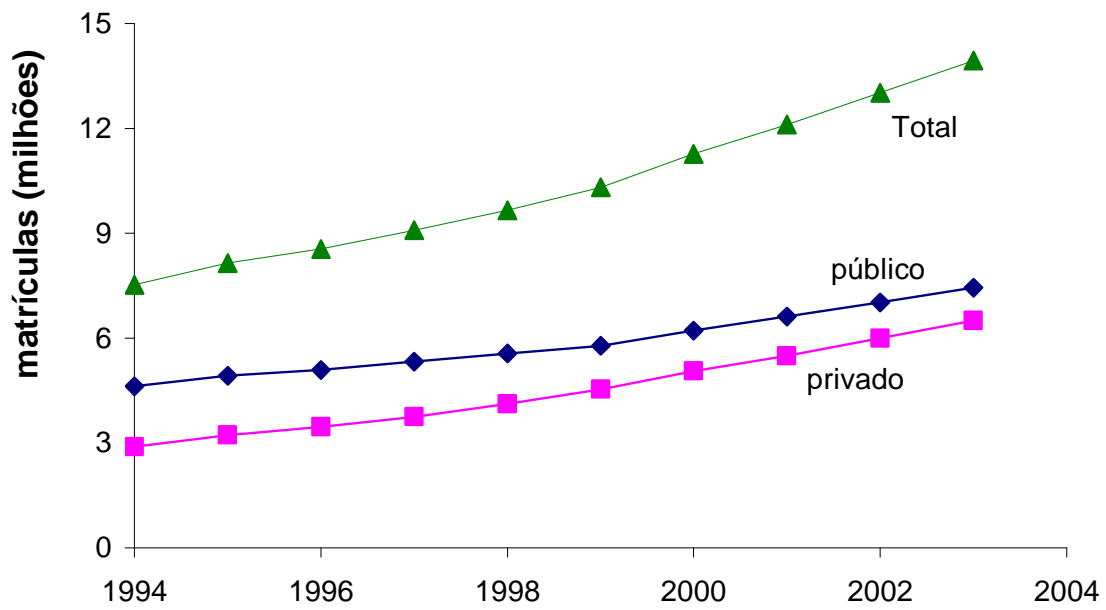
Fon
tes: GONZÁLEZ, Luis Eduardo. (coord.) Informe: educación superior en iberoamérica el caso de Chile. Santiago do
Chile: CINDA, 2006.
The World Bank. World Development Report 2006.

Figura 3: Taxa de matrícula bruta no ensino superior para a faixa de 20-24 anos em função do PIB *per capita*. A linha reta pressupõe relação perfeitamente linear entre as duas variáveis



Fontes: CEPAL. *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: CEPAL, 2007.
IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: 2006.

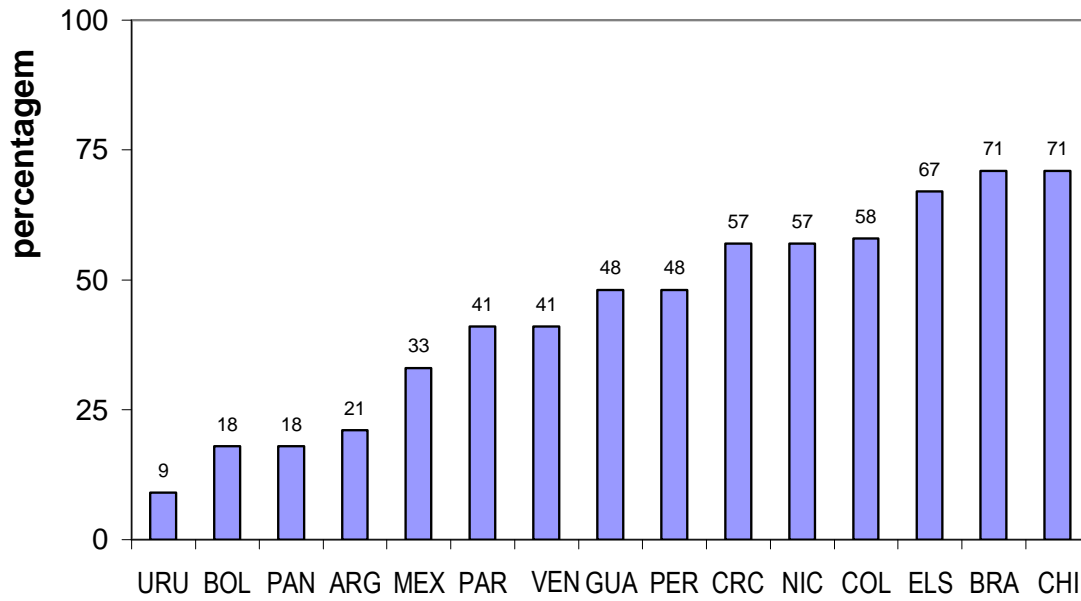
Figura 4: Matrículas na educação superior da América Latina e Caribe, conforme o setor de oferta



Fonte: CEPAL. Panorama Social de América Latina. Santiago do Chile: 2007.

Fon

Figura 5: Participação do setor privado no número de matrículas na educação superior na América Latina e Caribe.



Fonte: CEPAL. *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: 2007.