

# Traços de um percurso: ensino público, pós-graduação e ações afirmativas

Jacques Rocha Velloso  
*Universidade de Brasília*

Na cerimônia em que a Universidade de Brasília me outorgou o título de Professor Emérito em 06 de abril de 2010 compartilhei, com os que me honravam com sua presença, algumas das experiências que marcaram minha vida acadêmica. Tratei do que não consta explicitamente de meu currículo Lattes; abordei, por assim dizer, os bastidores da letra desse currículo. Mais tarde alguns colegas me instaram a ampliar o texto que li naquela ocasião, alargando o horizonte de minhas experiências e desafios acadêmicos e conectando-os à literatura que, na época, tivesse sido pertinente. O presente texto é produto da ampliação a que fui instado.

Nos tempos de meu doutorado na Universidade de Stanford, enquanto estudante percebi onde se difundia boa parte do conhecimento de ponta em Educação e especialmente em Economia da Educação. Em larga medida, a ponta do conhecimento novo estava em versões preliminares de artigos que os autores enviavam a – ou recebiam de – seus colegas, para uma primeira apreciação. A bibliografia de várias disciplinas que segui continha diversos desses artigos, assim divulgados antes que fossem publicados em revistas de proa da área. Quem só lia artigos em periódicos, incluídos os de padrão internacional, geralmente estava defasado. Foi uma revelação. Muito mais tarde, ao me familiarizar com trabalhos no campo dos Estudos Sociais da Ciência, situei conceitualmente aquela minha experiência; tratava-se de um dos elementos do conhecimento tácito que integrava meu aprendizado em Stanford, tipo de conhecimento importante na formação de pesquisadores e noção de relevo no tecido teórico do referido campo.

Depois do doutorado ingressei nos quadros da Universidade de Brasília (UnB), onde atuo até hoje, com muito orgulho e alegria.

Pouco após ingressar na UnB fui convidado a participar de um projeto de pesquisa conduzido pela organização denominada Estudios Conjuntos para la Integración Económica de Latinoamérica (ECIEL). A mim coube analisar o rendimento escolar em leitura e em ciências de alunos e alunas de escolas da cidade de Buenos Aires e dos bairros adjacentes conhecidos como Grande Buenos Aires. As provas e o questionário foram aplicados a alunos da quarta e da última série do ensino primário, e a estudantes do último ano do ensino médio. Lancei mão dos modelos de análise das chamadas funções de produção em educação, do campo da Economia da Educação, na época também conhecidos como modelos de análise de determinantes do rendimento escolar. Busquei não incorrer nos mesmos erros mencionados nas críticas ao conhecido relatório Coleman dos anos 60<sup>1</sup>. Formalmente, atuei como consultor da Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL), com sede em Buenos Aires e que havia coletado os dados da pesquisa. Na realidade, a dita consultoria foi gratuita, tendo como remuneração a satisfação de lidar com um objeto de estudo de grande interesse. Foi meu primeiro desafio analítico de porte após o doutorado.

No final dos anos setenta, Élcio Saraiva, do Departamento de Sociologia da UnB e de grata memória, e João Claudio Todorov, do atual Instituto de Psicologia de nossa universidade, duas lideranças intelectuais em seus campos, coordenavam um projeto piloto – do qual participei – sobre o ensino supletivo no Brasil, novidade trazida pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5.692). Hélcio veio a ser nomeado reitor de uma universidade federal e a parceria entre ambos se desfez. Herdei a coordenação do projeto de pesquisa que se seguiu ao piloto, ambos apoiados pelo então Departamento de Ensino Supletivo do MEC.

Tratava-se de um projeto de envergadura, compreendendo quatro subprojetos de pesquisa na UnB, envolvendo algumas dezenas de assistentes de pesquisa e entrevistadores. Um destes, cuja coordenação esteve a meu cargo, buscava analisar o rendimento dos candidatos aos exames de suplência e, para tanto, foram aplicados questionários socioeconômicos a cerca de 4 mil candidatos em cinco capitais do país (Belém, Belo Horizonte, Brasília, Recife e Porto Alegre). No desenvolvimento de meu subprojeto me vali de contribuições teórico-metodológicas de autores como os já referenciados no estudo sobre o rendimento de alunos da Grande Buenos Aires, além de outros como Gouveia & Havinghurst (1969) e Hallak (1974). Outros subprojetos abrangiam desde o cadastramento de agências de ensino supletivo, sob a responsabilidade de José

1. A exemplo das críticas feitas por Bowles & Levin (1968), por Carnoy (1972) e por Levin (1970); busquei também considerar respostas do autor criticado, como em Coleman (1969). Os resultados de minha análise ganharam a forma de um artigo que foi publicado em periódico latino-americano.

Luiz Braga<sup>2</sup>, colega do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UnB, até projeções demográficas do alunado potencial da nova modalidade de ensino, sob a coordenação de Juan Carlos Lerda, colega do Departamento de Economia da UnB. Se minha participação no projeto anterior, referente ao rendimento de estudantes de escolas da Grande Buenos Aires, consistiu em desafio analítico com dados já coletados, no projeto sobre ensino supletivo o desafio foi maior e de outra natureza; abrangeu a concepção de uma pesquisa de envergadura, a sua condução (com extenso trabalho de campo) e a análise de dados recolhidos.

Alguns anos depois de concluir meu doutorado em Stanford, meu ex-orientador (Martin Carnoy) saía em sabática. Para minha surpresa, convidou-me para substituí-lo. Aceitei o convite e fui aceito pelo comitê que buscava substituto para Carnoy em Stanford. Como professor em Stanford, conheci por dentro uma rica universidade de padrão internacional. Na gestão, muitas revelações. Uma secretária para cada dois docentes, como no meu caso, que também contavam com dois assistentes de ensino (bolsistas de doutorado) ajudando na docência, liberando o professor de tarefas mais simples, ao tempo em que as aprendiam. Uma infraestrutura voltada para o apoio ao professor. Novo mundo acadêmico, cujo elevado nível de financiamento permitia atingir parâmetros de apoio bem distantes dos que hoje logramos alcançar em nossas melhores universidades federais na área de Educação. O desafio para mim, recém-doutor, foi ensinar no doutorado em Educação de uma instituição internacional. Participei de bancas de doutorado, agora do outro lado da mesa, como arguidor e não mais como aluno. Aprendi muito; na minha vida acadêmica a passagem como docente em Stanford foi bem mais que um pós-doutorado.

De volta ao Brasil, em fins da década de 70 havia poucas associações de pós-graduação, como a Anpec, da área de Economia, e a Anpad, da área de Administração; a criação de ambas havia sido estimulada pela Capes. As atividades dessas entidades articulavam programas de pós-graduação em suas respectivas áreas, facilitando o diálogo com a Capes, em tempos da infância da pós-graduação *stricto sensu* no país, quando comitês de consultores (ou comitês assessores de área) ainda não estavam institucionalizados.

Na área da Educação, a agência promoveu encontros de coordenadores de programas de pós-graduação em Educação e pesquisadores convidados, um deles realizado em Curitiba e outro no Rio de Janeiro, no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV). Desses estímulos da Capes nasceu a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), tendo eu a honra de ser

2. Anos mais tarde, ainda em tempos de autoritarismo, José Luís Braga seria injusta e medonhamente expulso da universidade pelas mãos do reitor-militar Azevedo.

seu primeiro presidente<sup>3</sup>. A entidade foi fundada no último daqueles dois encontros, em 1978, no Rio de Janeiro, quando foi eleita sua primeira diretoria. Naquele ano eu estava à frente da coordenação do programa de pós-graduação em Educação da UnB e Julieta Calazans, eleita Secretária-Geral da nova entidade, coordenava o do IESAE. Julieta exercia forte liderança intelectual em seu programa e a constituição de nossa chapa para concorrer à eleição da diretoria da entidade deveu-se sobretudo a ela. De meu ponto de vista pessoal e profissional foi uma feliz coincidência (re)conhecê-la. Daí nasceu uma grande amizade e um afinamento de compromisso político que durou anos, muitos anos, para minha alegria. Com sua acuidade política e sensibilidade humana, Julieta foi companheira maior na direção, conselheira, amiga.

Na época, a avaliação da pós-graduação coordenada pela Capes ensaiava seus primeiros passos. Nesse caminho, a Capes propôs que a área de Educação fosse objeto de uma avaliação mais ampla, considerando também a qualidade das dissertações. Nós, da Anped, entendíamos que além da apreciação dessa qualidade, deveria também ser considerado o impacto social dos programas de pós-graduação na área. Nas negociações que conduzi, em nome da associação, essa avaliação mais ampla seria então dividida em duas etapas: a primeira, a da qualidade das dissertações; a segunda, a do impacto social dos programas de pós-graduação da área. Nestes termos foi firmado um convênio entre a Capes e a Anped. Iniciada a avaliação da qualidade das dissertações, semanas depois o então Diretor-Geral da Capes<sup>4</sup> concedia entrevistas sobre um suposto padrão acadêmico inferior dos mestrados em Educação. Não tardou muito para que, na assembleia geral da Anped, o convênio fosse denunciado por ser desnecessário, pois o Diretor-Geral da agência já tinha opinião formada sobre a qualidade dos programas. A jovem entidade reiterava sua independência intelectual e política quanto ao Estado. A experiência foi um desafio e um aprendizado quanto às relações entre uma entidade acadêmica e o Estado<sup>5</sup>.

Na década de 80, minha formação em Economia da Educação conduzia meus interesses de pesquisa para o financiamento do ensino, campo no qual ainda eram muito escassos os estudos no país. Inicialmente dediquei-me à análises sobre o salário-educação e sobre a vinculação constitucional de recursos de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, (re)estabelecida em 1983 mediante emenda à Constituição Federal, então conhecida como Emenda Calmon. Meus estudos vinham destacando cada

3. Quando foi fundada, o nome da nova entidade era Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.
4. O cargo de Diretor-Geral transformou-se no de Presidente quando foi criada a Fundação Capes.
5. Registros desses anos iniciais da entidade, entre outros, são encontrados nas reflexões de Glaura Miranda, Maria Rita Oliveira e Rita Amélia Vilela, na obra organizada por ocasião da comemoração dos 30 anos da Anped (Miranda; Oliveira; Vilela, 2007).

vez mais a relevância do ensino público como um dos pilares da cidadania e, portanto, da democracia. Recém-findos os tempos do autoritarismo, já na chamada Nova República, e tendo sido regulamentada a Emenda Calmon, fui convidado a prestar depoimento numa Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados, instituída para analisar a aplicação desses recursos públicos, nos termos estabelecidos pela referida emenda. Naquele tempo, os gastos do governo não tinham a transparência que hoje têm – conquanto a de hoje ainda seja insuficiente. Recebi carta da presidência da CPI, recomendando-me a órgãos governamentais para obter os dados de que necessitava. Em vão. Recebia pilhas, literalmente pilhas de páginas de listagens de computador, nenhuma delas com uma simples informação de que necessitava: a receita de impostos da União.

A solução para minhas indagações foi encontrada, singela e surpreendentemente, num depoimento de uma autoridade do Instituto de Pesquisa Econômica e Social Aplicada (IPEA) à mesma CPI, e prestado algumas semanas antes da data marcada para meu comparecimento à comissão. Este depoimento me forneceu a crucial informação de que precisava: o montante da receita de impostos da União durante diversos anos. Foi então possível constatar, e informar à CPI, que há anos o governo federal não cumpria a Constituição, mesmo nos gastos da chamada Nova República. E a União já devia à Educação nacional algumas centenas de milhões de dólares, a preços de meados dos anos 80. Aprendi das tramas e malabarismos aplicados à Educação nacional, seja no autoritarismo, seja no início de democratização que lhe seguiu. Aprendi que informações antes sonegadas ao público podem um dia vir a ser pelo menos translúcidas, revelando um padrão de gastos públicos que não cumpriam o mandamento Constitucional. Nem preservavam o ensino público, como deveriam resguardar<sup>6</sup>.

Naqueles tempos, anteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, como representante da Anped participei do Fórum para o Ensino Público na Constituinte. Em seguida, promulgada a Carta Magna, representei a entidade no Fórum do Ensino Público na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em ambos tive a oportunidade de me empenhar na luta pela defesa do ensino público que é, reitero, pilar da cidadania e da democracia. Novos aprendizados, novos desafios nos debates que então se travaram, muitas vezes verdadeiros embates.

Nos anos 80, e continuando na década seguinte, agências financeiras internacionais como o Banco Mundial (BIRD), e mais tarde o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), passaram a ter destacado papel na formulação das políticas de financia-

6. Em meus estudos sobre o financiamento da educação, por vezes lancei mão de clássicos como Benson (1968) e Blaug (1970), mas trabalhos de ex-colegas de Stanford também ajudaram em minhas reflexões, como o de Klees (1989). Recebi também fortes influências de vários escritos de colegas como Luiz Antônio Cunha e Carlos Roberto Jamil Cury; deles, apenas a título de ilustração menciono uma obra de Cunha (1991) e uma de Cury (2001), esta contendo sua tese para professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, de cuja banca tive a honra de participar.

mento da educação de países emergentes, nas quais sobressaíam temas como *recuperação de custos* (cobrança de mensalidades no ensino público). Nos estudos patrocinados por essas agências, quase que invariavelmente predominava a ótica da economia neoclássica, embora nos anos 90 esse enfoque sofresse algumas qualificações, menores. Como contraponto à hegemonia desse enfoque, com origem no hemisfério norte mas mediante desenvolvimento local, na América Latina, a *economia política* do financiamento da educação<sup>7</sup> colocou no centro das análises o papel do Estado. Usou como um ponto de partida a responsabilidade deste para com o financiamento do ensino público. A atuação do Estado na educação pública passou a ser tema privilegiado nessa abordagem, na qual busquei conduzir meus estudos sobre o financiamento da educação.

Ao longo dos anos meus interesses de pesquisa foram se afinando e se consolidando em torno da educação superior. As questões do financiamento da educação, e outras mais, progressivamente convergiram para o campo abrangido por este nível de ensino. Uma das pontes que contribuiu para essa convergência foi o seminário “Universidade Pública: Presença e Perspectiva”, promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pela UnB, e que tive a satisfação de coordenar junto com Carolina Bori, então presidente da entidade. Participaram do evento colegas como Alberto Carvalho da Silva, Fernanda Sobral, Luiz Antônio Cunha, Luiz Pinguelli Rosa e Vilma Figueiredo, entre outros. Os trabalhos apresentados foram publicados sob a forma de livro que organizei, incluindo um texto de coautoria minha e de Luiz Antônio Cunha, numa parceria que trouxe alegria e que hoje ainda aguarda oportunidade de renovação.

Em meados dos anos 90 participei da fundação do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da UnB (Nesub), ao lado de meu colega e amigo Carlos Benedito Martins – que veio a ser o Diretor Científico da nova entidade –, e com a colaboração de Fernanda Sobral, ambos da Sociologia da UnB. Tive a satisfação de conduzir uma das primeiras pesquisas desenvolvidas no Nesub. Naquela época, quando a informatização dos registros da Capes e do Cnpq ainda era bastante limitada, não se conhecia qual era a participação das bolsas concedidas por essas duas agências no conjunto de todos os auxílios recebidos por estudantes da pós-graduação de sentido estrito no país. Para obter essa informação e discutir outras questões, coordenei pesquisa com amostra nacional de estudantes dos mestrados e doutorados no país, tratando das bolsas e das trajetórias de formação do alunado, em estudo de interesse dessas duas agências e por elas financiado<sup>8</sup>. No presente texto, o interesse do registro dessa experiência decorre do papel acadêmico do Nesub.

7. Veja-se, por exemplo, Klees (1984).

8. No desenvolvimento do projeto de pesquisa, além de clássicos como Merton (1968), outros autores também trouxeram relevantes contribuições, a exemplo de Baird (1990), Guimarães e Caruso (1996) e Price (1987).

Na condução do projeto eu contava com menos de uma dúzia de assistentes que viajaram aos programas pós-graduação sorteados. Entre os viajantes daquele tempo hoje se contam colegas doutores docentes das faculdades de educação da UnB e da Universidade Federal de Minas Gerais, além de vários mestres e doutores titulados nos programas de pós-graduação em Antropologia, em Educação e em Sociologia da UnB. Sob a liderança de Carlos Benedito Martins, no tempo em que se desenvolvia o projeto sobre mestrados e doutorandos no país, e também em anos seguintes, o Nesub iria congregiar muitos jovens que seguiam seus cursos de mestrado ou doutorado, propiciando-lhes uma oportunidade de participar em pesquisas conectadas a seus interesses teóricos e empíricos, aprimorando sua formação pós-graduada em nossa universidade.

Ao final dos anos 90 pouco se sabia sobre o destino profissional de mestres, doutoras e doutores titulados no país, pois o último estudo sobre a questão havia sido conduzido há mais de uma década e a pós-graduação brasileira vinha passando por notável crescimento e consolidação. Pouco depois de finalizada a pesquisa sobre estudantes de pós-graduação no país, tive a oportunidade de coordenar, no âmbito do Nesub, um projeto de investigação de interesse da Capes e apoiado por esta agência, em convênio com a Unesco. Investigou-se o destino profissional de mestres e doutores titulados no país na década de 90, em 15 áreas do conhecimento, abrangendo campos desde as Ciências Naturais até as Ciências Humanas e Sociais<sup>9</sup>.

O desafio, naquele tempo, foi o de coordenar uma rede de grupos de pesquisa em oito universidades brasileiras, cada um deles contando com vários entrevistadores e assistentes de pesquisa, e praticamente sem a realização de reuniões presenciais entre os líderes dos grupos. Já no final dos anos 90 e na virada do século, a internet permitia que bases teóricas e metodológicas, modelos de apuração dos dados e outros aspectos pudessem ser discutidos pela internet. Em cerca de três anos de duração do projeto, os líderes dos grupos de pesquisa se reuniram, presencialmente, apenas duas vezes. Um novo aprendizado maior, o de uma atualização no novo cenário da internet nacional.

Enquanto se desenvolvia a pesquisa sobre mestres e doutores titulados no país, o Nesub recebeu apoio da Capes para um outro projeto de investigação, tratando da inserção internacional de doutores formados no país e formados no exterior – de interesse da agência, que pretendia fortalecer seu programa de bolsas de doutorado sanduíche no exterior. O novo projeto ficou sob a coordenação de Virgílio Alvarez Aragón, que havia sido meu orientando no Programa de Doutorado Conjunto FLACSO/UnB, no qual por alguns anos atuei como docente, e que na época do novo projeto era docente na Faculdade de Educação. Meu colega e amigo Bráulio Pôrto Mattos e eu atuávamos como

9. Ilustrações de textos que contribuíram para o trabalho são os de Buchmueller (1999) e de Mangematin (2000), além das análises de diversos aspectos da pós-graduação brasileira na obra organizada por Palatik (1998).

consultores no novo projeto. Ocorre que, pouco após iniciado o projeto, Virgílio recebeu convite da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) para dirigir sua unidade acadêmica na Guatemala e pediu desligamento da UnB. Coube então a mim a conduzir o novo projeto<sup>10</sup> – sempre com o estreito e permanente apoio de Bráulio – ao tempo em que coordenava também a outra pesquisa. O desafio então enfrentado foi o da coordenação simultânea de dois projetos de pesquisa de alguma envergadura, cada qual articulado em sua própria rede de pesquisadores no país.

Na segunda metade da década de 90, quando eu integrava o Conselho Nacional de Educação (CNE), tive a oportunidade de me empenhar pela qualidade da educação superior, ainda que em cenário nem sempre propício a este propósito. Nesse contexto, tive a satisfação de enunciar, no plenário da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, declaração de voto contrária ao voto vencedor, tratando dos tipos de instituições que ofereceriam cursos de Pedagogia na graduação. Nos termos da LDB de 1996, no meu entendimento os cursos de Pedagogia poderiam, sim, ser ofertados em Faculdades de Educação, ao contrário do pensamento majoritário do plenário que, sem justificativa teórica ou outras quaisquer, limitava os novos cursos aos Institutos Superiores de Educação. Foi um embate quanto à concepção dos cursos de Pedagogia, com cores acadêmicas e políticas – estas, as mais fortes na ocasião. Uma nova experiência, um novo desafio e mais um claro posicionamento político.

Mais recentemente minhas atenções se voltaram para as políticas de ações afirmativas<sup>11</sup>, sem abandonar minhas inquietações com as políticas de pós-graduação. Desde há tempos as desigualdades de acesso à universidade constituíam um tema de relevo no rol de minhas preocupações com a educação superior. Em meados da década passada recebi e aceitei um de colega da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que havia participado do projeto que coordenei sobre o destino profissional de mestres e doutores titulados no país na década de 90, antes referido. Tratava-se de integrar uma rede de grupos pesquisa voltada para estudos sobre ações afirmativas, com algum financiamento da Fundação Ford. A rede era coordenada por colega que estava à frente do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA.

Elaborei um pequeno projeto de investigação e passei a desenvolver estudos sobre ações afirmativas, com ênfase no caso da UnB, que recentemente havia adotado um sistema de cotas para negros. Durante mais de um ano tivemos proveitosas reuniões no CEAO, quando eram discutidos os trabalhos dos integrantes da rede. Enquanto se

**10.** A pesquisa pretendia obter evidência para oferecer contrapontos às recomendações de Meneghini (1991; 1993) quanto à formação doutoral e se beneficiou, entre outras, das contribuições de Velho (2001), consultora do estudo.

**11.** Nesse campo de estudos, para minha reflexão foram relevantes obras como as de Guimarães (2004), Hasenbalg e Silva (1988), Soares, Beltrão, Barbosa e Ferrão (2005).



desenvolviam os estudos, gradualmente foram se delineando profundas linhas de clivagem entre diferentes campos de percepções quanto às ações afirmativas; com isso, findo o projeto financiado e entregue o relatório final, a rede se dispersou em diversos fragmentos, alguns deles francamente antagônicos, num final algo melancólico no plano das relações acadêmicas.

De outra parte, meu projeto de investigação andou bem e, nos últimos anos, seu enfoque foi ampliado para abarcar questões mais gerais da democratização do acesso à educação superior. Em seu âmbito estão sendo produzidas dissertações de mestrado e teses de doutorado, algumas das quais já foram defendidas com êxito. Os estudos sobre ações afirmativas e cotas não apresentaram propriamente desafios, mas trouxeram uma satisfação que não posso deixar de registrar. Mostraram que o rendimento no curso dos estudantes cotistas em geral não diferia do desempenho de seus colegas que ingressaram pelo sistema dito universal. Mostraram ainda, mediante simulação com os escores dos candidatos ao vestibular da UnB, durante um quinquênio, que cerca de metade dos candidatos cotistas não ingressaria em nossa instituição, caso as cotas raciais inexistissem – elas vêm constituindo uma poderosa alavanca de acesso de negros à universidade.

Todos os desafios aqui tratados enfrentei-os como pude. Com entusiasmo, até mesmo ardor. Rememorando-os, tenho a alegria de constatar que fiz o possível. Mas continuo insatisfeito pelo que cada um de nós, e em seu coletivo, pudemos e ainda poderemos fazer pelo ensino público no país. Continuo insatisfeito, tendo em vista um projeto futuro de Educação e de nação.

Finalizando, queria encontrar palavras para descrever como muitos alunos que tive, na graduação e na pós-graduação, e como colegas da academia, com sua reflexão crítica, insistente e por vezes à exaustão, me ajudaram a caminhar adiante. Palavras para descrever como os companheiros de compromissos meus, aninhados em ninho comum, mas sempre independentes quanto a idéias, me ajudaram a avançar em meu crescimento intelectual. A todos agradeço e com todos compartilho o título recebido.

## Referências

- BAIRD, L. L. Disciplines and doctorates: the relationships between program characteristics and the duration of doctoral study. *Research in Higher Education*, v. 31, n. 4, p. 369-385, 1990.
- BENSON, C. *The Economics of Public Education*. 2. ed. New York: Houghton Mifflin, 1968.
- BLAUG, M. *An Introduction to the Economics of Education*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1970.
- BOWLES, S.; LEVIN, H. The determinants of scholastic achievement: an appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, v. 3, n. 1, p. 3-24, 1968.

- BUCHMUELLER, T. J. *et alii*. Graduate training and the early career productivity of Ph.D. economists. *Economics of Education Review*, v. 18, n. 1, p. 65-77, 1999.
- CARNOY, M. Is compensatory education possible? In: CARNOY, M. (Org.) *Schooling in a Corporate Society – the political economy of education in America*. 2. ed. New York:McKay, 1972. P. 229-244.
- COLEMAN, J. Equality of educational opportunity: reply to Bowles and Levin. *Journal of Human Resources*, v. 4, n. 2, p. 237-246, 1969.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- CURY, C. R. J. *Cidadania Republicana e Educação*. Governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GOUVEIA, A.; HAVINGHURST, R. *Ensino Médio e Desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito e Discriminação – queixas de ofensas e tratamento desigual do negro no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.
- GUIMARÃES, R.; CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. In: Capes (Org.) *Discussão da pós-graduação brasileira*. Brasília: Capes, 1996. p. 117-126.
- HALLACK, J. *A Qui Profite L'École?* Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- HASENBALG, G.; SILVA, N. do V. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro e São Paulo: IUPERJ e Edições Vértice, 1988.
- KLEES, S. The need for a political economy of educational finance: a response to Thobani. *Comparative Education Review*, v. 28, p. 424-440, ago. 1984.
- \_\_\_\_\_. The economics of education: a more than slightly jaundiced view of where we are now. In: CAILLODS, F. (Org.) *The Prospects for Educational Planning*. Paris: International Institute for Educational Planning, 1989. p. 244-291.
- LEVIN, H. A new model of school effectiveness. In: MOOD, A. (Org.) *Do Teachers Make a Difference?* Washington: U.S. Office of Education, 1970. p. 55-78.
- MANGEMATIN, V. The job market: professional trajectories and incentives during the Ph.D. *Research Policy*, v. 29, n.6, p. 741-756, 2000.
- MENEGHINI, R. Performance of Brazilian scientists with previous Ph.D. training in Brazil and in developed countries: the case of chemists. *Ci Cult J Braz Ass Adv Sci*, v. 43, n. 5, p. 343-346, 1991.
- \_\_\_\_\_. Performance of Brazilian scientists and the pattern of scientific training: a comparison between physicists and chemists. *Ci Cult J Braz Ass Adv Sci*, v. 47, n. 1-2, p. 45-49, 1995.
- MERTON, R. K. *The Sociology of Science*. Chicago: The University of Chicago Press, 1968.
- MIRANDA, G. V.; OLIVEIRA, M. R. N.; VILELA, R. A. T. Tensões, decisões e ações na história da Anped: uma conversa com um grupo de Minas na difusão do conhecimento. In: PIMENTEL, M. A. L. (Org.) *Memórias da Anped – 30 anos*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), 2007.
- PALATNIK, M. (Org.). *A Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.
- PRICE, D. S. *Little Science, Big Science and Beyond*. New York: Columbia University Press, 1987.
- SOARES, S.; BELTRÃO, K; BARBOSA, M. L.; FERRÃO, M. A. (Org.) *Os Mecanismos de Discriminação Racial nas Escolas Brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- VELHO, L. Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares? *Dados – Revista de Ciências Sociais*, v. 44, n. 3, p. 607-631, 2001.