



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS - CCJE
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS - FACC

ISABELA SANT'ANA BITTENCOURT DA SILVA

UNIVERSIDADE PARA TODOS? UM ESTUDO SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Rio de Janeiro – RJ

2021

ISABELA SANT'ANA BITTENCOURT DA SILVA

UNIVERSIDADE PARA TODOS? UM ESTUDO SOBRE DEMOCRATIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de bacharel em Administração.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Vanessa Brulon Soares

Rio de Janeiro - RJ

2021

Dedico a minha mãe, Luciana Sant'Ana da Silva, que me sustentou e incentivou até aqui.

RESUMO

SILVA, Isabela Sant'Ana Bittencourt. **Universidade para todos?** Um estudo sobre a democratização do ensino superior. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Graduação em Administração) - Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Considerando a revolução econômica e cultural promovida pela legitimação da educação como instrumento de dominação social e de mobilidade entre classes, bem como, a compreensão do ensino superior como um dos pilares da democracia na modernidade, além dos esforços para democratizar esse nível de ensino em todo o mundo, o presente trabalho tem por objetivo analisar como a implantação de políticas públicas para ampliação do acesso ao ensino superior colaboraram para a democratização desse nível de escolarização no Brasil, através da verificação do perfil dos graduandos concluintes que realizaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), entre os anos de 2017 e 2019. Os dados foram coletados do Questionário do Estudante, que é parte do referido exame e aborda questões de cunho socioeconômico, em seguida os dados foram estruturados para possibilitar uma comparação entre as diferentes universidades e cursos selecionados, a fim que fosse possível analisar a distribuição percentual entre as alternativas. Por último, o estudo verificou se o perfil socioeconômico dos concluintes demonstra uma democratização do acesso ao ensino superior, a partir das formas de democratização do acesso ao ensino superior propostas por François Dubet no artigo “Qual a *democratização do Ensino Superior?*” Os resultados indicam que a massificação do acesso ao ensino superior sugere uma tendência positiva no que se refere à diversificação do perfil econômico dos graduandos, entretanto, também demonstra pouca representatividade no perfil étnico dos concluintes.

Palavras-chave: Ensino superior; democratização; educação.

ABSTRACT

Considering the economic and cultural revolution promoted by the legitimation of education as an instrument of social domination and mobility between classes, as well as the understanding of higher education as one of the pillars of democracy in modernity, in addition to efforts to democratize this level of education throughout the world, this paper objective to analyze how the implementation of public policies to expand access to higher education contributed to the democratization of this level of schooling in Brazil, through the verification of the profile of graduating students who took the National Performance Examination of Students (ENADE), between the years 2017 and 2019. The data were collected from the Student Questionnaire, which is part of the exam and asked questions of a socioeconomic nature, then the data was structured to allow a comparison between the different universities and selected courses, so that it was possible to analyze the percentage distribution of the alternatives. Finally, the study verified whether the socioeconomic profile of graduates demonstrates a democratization of access to higher education, based on the forms of democratization of access to higher education proposed by François Dubet in the article "What is the democratization of higher education?" The results indicate that the widespread access to higher education suggests a positive trend in terms of diversifying the economic profile of undergraduate students, however, it also shows little representativeness in the ethnic profile of graduates.

Keywords: Higher education; democratization; education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1. OBJETIVOS	8
1.1.1. FINAL	8
1.1.2. INTERMEDIÁRIOS	9
1.2. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	9
2.1. A REVOLUÇÃO EDUCACIONAL	10
2.2. O SIGNIFICADO DO ENSINO SUPERIOR PARA A SOCIEDADE	14
2.3. AS DIFERENTES FORMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	17
2.3.1. DEMOCRATIZAÇÃO POR MASSIFICAÇÃO	19
2.3.3. DEMOCRATIZAÇÃO INTERNA	21
2.3.4. DEMOCRATIZAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DOS DIPLOMAS	22
2.4. O PAPEL DO GOVERNO BRASILEIRO EM RELAÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
3. METODOLOGIA	28
3.1. TIPO DE PESQUISA	28
3.2. COLETA DE DADOS	28
3.3. TRATAMENTO DOS DADOS	31
4. RESULTADOS	36
4.1 DEMOCRATIZAÇÃO POR MASSIFICAÇÃO	36
4.2 A DEMOCRATIZAÇÃO POR EQUIPARAÇÃO DE CONDIÇÕES	37
4.2.1 FONTE DE RENDIMENTOS	38
4.2.2 ESCOLARIDADE FAMILIAR	40
4.2.3 ORIGEM ESCOLAR	43
4.2.4 NÍVEL DE RENDA FAMILIAR	45
4.3 DEMOCRATIZAÇÃO INTERNA	48
4.3.1 RENDA	49

4.3.2 RAÇA	50
4.3.3 MODALIDADE DE INGRESSO	52
5. CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
APÊNDICE A - ESTRUTURA DA ANÁLISE ENTRE UNIVERSIDADES	68
APÊNDICE B – ESTRUTURA DA ANÁLISE ENTRE CURSOS	72

1. INTRODUÇÃO

A educação ganhou reconhecimento e relevância social ao longo dos últimos anos (BAKER *et al*, 2011). Esse reconhecimento é tão significativo que uma das designações mais comuns para a era atual é a da “sociedade do conhecimento” (DUBET, 2015). Tal valorização aconteceu a partir do reconhecimento da educação como instrumento de mobilidade e categorização, visto que foi aceita como critério que estabelece status e as posições sociais (BROCCO, 2017). A revolução educacional é compreendida como um dos propulsores para a era moderna, bem como, influenciadora das demais evoluções que aconteceram nesse período (PEREIRA, MAY, GUTIERREZ, 2014).

Uma das razões que motivou o debate sociológico sobre o papel da educação na formação de uma sociedade mais igualitária foi o estabelecimento da meritocracia, ideologia esta que considera a educação básica o ponto de partida para atribuição das posições sociais, determinadas pelas competências adquiridas a partir do empenho do próprio indivíduo (BROOKE, 2008). Para Dubet (2015) a educação é uma ferramenta para manutenção das posições na pirâmide social. Essas foram algumas razões que fizeram com que a sociedade começasse a enxergar a educação e seu papel na sociedade com outros olhos (BROOKE, 2008).

A relação da educação com a formação da identidade nacional contribui para que ela seja entendida como uma política pública, ou seja, uma intervenção estatal na sociedade (CURY, 2002). No que se refere à educação superior, esse nível de ensino é atualmente reconhecido como um privilégio, além de condição para manutenção da empregabilidade dos indivíduos (DUBET, 2015). Em relação ao significado social atribuído a ele, é possível inferir que o acesso a esse grau de ensino é um indicador do nível de democratização de um país (BARBOSA, 2015)

Carmo *et. al* (2014) demonstra o aumento significativo do interesse social nesse nível de ensino a partir da demonstração do crescimento exponencial das inscrições no exame nacional do ensino médio e no aproveitamento de vagas ofertadas através da ampliação oferecida por meio das políticas públicas dos últimos 20 anos. Tal notoriedade nesse nível de ensino surgiu nos anos 90, a partir da reunião de esforços governamentais para o desenvolvimento de políticas públicas que

estimularam a expansão do acesso a ele, por isso, é relevante verificar o acesso ao ensino superior para além das métricas quantitativas de inscrições nas graduações (BARBOSA, 2015).

Prates (2007) propõe quatro razões que podem ter influenciado o aumento do interesse social no ensino superior, dentre eles, a necessidade de uma mão de obra mais especializada, credenciada e tecnológica, principalmente no que se refere à gestão do trabalho em uma sociedade industrial consolidada. Do ponto de vista sociológico, esse reconhecimento foi desencadeado pelo interesse de ascensão social por parte dos indivíduos de classe baixa, juntamente com a necessidade de aquisição de novos atributos para manutenção das posições da classe média (PRATES, 2017). A perspectiva política considera a necessidade de integrar setores antes segregados, bem como, expandir os serviços públicos normativos baseados em processos racionalizados (PRATES, 2017). E a perspectiva cultural se fundamenta no interesse em ser reconhecido como “indivíduo educado” (PRATES, 2017).

Ao se tratar da educação como elemento que possibilita a transformação da realidade social das pessoas, é preciso considerar-se frente a um tema profundamente complexo, amplo e desafiador (BROCCO, 2017). Considerando o exposto, a pergunta desta pesquisa é: **Como a implantação de políticas públicas para ampliação do acesso ao ensino superior colaborou para a democratizar esse nível de escolarização no Brasil?** Vale ressaltar que o estudo considerou as características socioeconômicas e culturais dos graduandos em fase de conclusão, que realizaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes entre os anos de 2017 e 2019. Para isso foi realizado o levantamento de características socioeconômicas fornecidas a partir do Questionário do Estudante, questionário este, demandado aos alunos que realizaram o ENADE em todos os anos estudados.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. FINAL

Analisar como a implantação de políticas públicas para ampliação do acesso ao ensino superior colaboraram para a democratização desse nível de escolarização no Brasil.

1.1.2. INTERMEDIÁRIOS

- Demonstrar o perfil socioeconômico dos universitários concluintes que realizaram o ENADE entre os anos de 2017 a 2019;
- Identificar e caracterizar formas de democratização do acesso ao ensino superior;
- Analisar se o perfil socioeconômico dos estudantes demonstra uma democratização do acesso a esse nível de ensino;

1.2. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A democratização consiste na promoção de condições para aproveitamento de oportunidades a todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças culturais, financeiras, religiosas e/ou sociais (DUBET, 2015) e de acordo com o princípio da impessoalidade descrito no art. 37, a administração pública deve obedecer ao princípio da impessoalidade que regula a promoção do acesso aos bens produzidos pelo estado de forma impessoal e imparcial, a fim de evitar que o manejo do bem público para utilização no contexto privado (BRASIL, 1988). Partindo desses princípios e considerando o objetivo do estudo, é possível concluir que ele contribuirá para avaliação da eficácia das políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro.

O estudo contribuirá para o aperfeiçoamento da administração pública brasileira quando demonstra o panorama do aproveitamento democrático das políticas públicas de expansão do acesso democrático ao ensino superior no Brasil, colaborando para avaliação, adaptação e tomada de decisão dos gestores públicos, reitores e implementadores das políticas públicas no âmbito universitário (BRASIL, 1988). Além disso, o estudo é relevante pois contribui para avaliação do aproveitamento democrático de uma política de grande impacto social e individual, política essa caracterizada e reconhecida pela transformação da realidade dos graduandos ou perpetuação de seus privilégios (BROCCO, 2017).

Ademais, o presente estudo acrescenta à produção acadêmica nacional de forma a enriquecer as pesquisas na área de administração pública, visto que o levantamento realizado identificou predominância dessa temática nas áreas de pedagogia, sociologia e filosofia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A REVOLUÇÃO EDUCACIONAL

A valorização da educação promoveu uma significativa transformação social (PRATES E COLLARES, 2015). Baker *et. al* (2011) argumentam a respeito da dimensão demográfica e da dinâmica temporal da revolução educacional. Para o autor, a sociedade moderna originou da educação em massa, dos resultados da expansão educacional no desenvolvimento econômico ao longo do século XX e da adoção intensiva de um modelo comum de educação formal, capaz de causar um impacto uniforme em todo mundo (BAKER *et. al* 2011). Esse argumento é sustentado pelo crescente acesso à escola em países de baixa renda nos últimos anos 60 anos, onde foi possível verificar a transição do analfabetismo, à dominação da leitura e escrita em 80% da população de até 15 anos (BAKER *et. al* 2011).

No que se refere ao impacto da instituição de entidades de ensino, caracterizado pela transição para a Idade Moderna, alguns autores que consideram tal instauração desencadeou uma mudança de paradigmas no que se refere a transferência de conhecimentos entre as famílias, por exemplo, ou ainda nos ensinamentos transmitidos através do exercício do próprio trabalho (PEREIRA, MAY E GUTIERREZ, 2014; MAYOR, 2012). Além disso, existe ainda uma relação dialética entre escola e cultura, em que os indivíduos participantes não são apenas agentes passivos, mas que também atuam criando cultura (MAYOR, 2012).

Uma das mudanças que ocorreram na transição para a modernidade é que o mercado de trabalho passou a valorizar competências, ao invés de considerar apenas a origem familiar, além de que, a prática do trabalho passou a ser considerada uma fonte de satisfação individual (BARBOSA, 2015). Além disso, a educação ganhou relevância como instrumento da Democracia, ganhando espaço na pauta governamental e atenção da sociedade (BARBOSA, 2015). Quanto ao ensino terciário, as consequências dessa transformação seriam a reorganização das posições sociais e funcionamento pautados nesse valor (Baker *et al.*, 2011).

Para Baker *et al* (2011) a revolução educacional não foi a causa ou a consequência das transformações econômicas, territoriais e políticas, mas ambas

foram corresponsáveis entre si, e o processo ocorreu mais em nível global do que nacional.

A aceitação da escolarização por parte da sociedade, desenvolveu o juízo de valor entre o indivíduo escolarizado ou não, em consequência, foi estabelecido o mérito atribuído a uma ou outra condição (BROCCO, 2017).

A educação como um critério para mobilidade social é um instrumento mais democrático do que a origem familiar, etnia ou gênero, características estas que, até a legitimação da educação como critério de dominação social, eram utilizadas para manutenção do status-quo e que justificam a resistência da elite sob as novas formas de acesso ao conhecimento científico (ARCHER apud PRATES E BARBOSA, 2015).

Souza e Brandalize (2015) consideram que a educação é um processo necessário para formação social e histórica do indivíduo, além de ser fundamental para a dialética entre ele e o contexto em que está inserido. O processo de aprendizagem não ocorre somente no ambiente escolar, a convivência em ambiente profissional, familiar e comunitário também promove experiências significativas para a formação dos indivíduos através dos rituais, normas, desejos e batalhas (BERTUCCI, FILHO, OLIVEIRA, 2010).

À medida que a educação abrange mais pessoas, mais se discute sobre sua utilidade e sua dinâmica na sociedade (BARBOSA, 2015). Praticamente todos os países reconhecem a educação como um direito em norma legal, em função de sua característica atribuída à formação da sociedade e cidadania, fundamento das intervenções sociopolíticas (BOBBIO, 1992). São exemplos de convenções internacionais em prol dessa garantia: a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), além é claro, da UNESCO (CURY, 2002). O documento mais recente é o Documento de Jomtien, pactuado entre os países mais populosos do planeta (CURY, 2002).

A educação é aceita quando na recusa da forma que se estabeleceu a sociedade moderna, visto que no estado de natureza ela não existia (BOBBIO, 1992). A educação provida pelo Estado lhe é útil quando regula a liberdade, para que esta não se torne exclusiva a um grupo de indivíduos privilegiados (CURY, 2002). No período iluminista o conhecimento científico passa a significar “o caminho para que as

Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo”, para que esses possam, em condições iguais, desfrutar de oportunidades e gozar de reconhecimento baseado no nível de esforço empenhado (CURY, 2002). Essa aquisição de racionalidade presume uma melhoria no nível de consciência dos indivíduos, de forma a despertar o interesse individual em cada ser e a liberdade de escolha sobre qual carreira seguir (CURY, 2002). Durante os anos em que os sujeitos não são capazes de tomar decisões baseadas em racionalidade, cabe ao Estado, com seu papel isonômico de prezar pelo interesse geral, promover o acesso a esse valor (CURY, 2002).

A construção da sociedade implica um processo de ensino-aprendizagem para formação da cidadania mais abrangente que a troca de conhecimentos científicos (OLIVEIRA, p. 181, 2000). Diante do exposto, justifica-se que a educação seja promovida de forma pública pelo Estado (CURY, 2002).

A relação entre democracia e direito à educação é baseada na legislação, que por consequência, intimará o Estado como seu mantenedor, por razões como intervenção nas desigualdades sociais oriundas da má distribuição de renda ou ainda como promotor de iguais condições para aproveitamento de oportunidades (SOUZA E BRANDALIZE, 2015). A educação é como necessária à liberdade civil e exercício dos demais direitos (MARSHALL, 1967, p. 73). A intervenção Estatal nesse caso não conflitaria com os direitos civis do contrato social tendo em vista que a escritura e leitura são fundamentais para o bom exercício deles (MARSHALL, 1967, p. 73).

Um outro argumento para intervenção estatal na educação é que a ausência de racionalidade retira do ignorante a capacidade de análise e livre decisão, visto que, à época do estudo de Marshall, a independência da burguesia era estabelecida por diretriz escrita que estabelece a igualdade entre os sujeitos e em suas dinâmicas com outros indivíduos e com os outros elementos participantes do convívio em sociedade (MARSHALL, 1967, p. 73). Um outro argumento para a obrigatoriedade e gratuidade da educação primária era a atribuição de competência para constituição do eleitorado consciente e de um quadro de funcionários instruídos (CURY, 2002)

Além de elemento fundamental para exercício da cidadania, o acesso à educação proporciona aos sujeitos a possibilidade de construir por conta própria a sua trajetória social e profissional por meio do reconhecimento da capacidade de decisão (CURY, 2002).

A promoção do ensino básico para todos os indivíduos, independente de nível de poder aquisitivo, região, cultura, gênero ou idade, foi um dos fatos que definiu o tempo de estudo como um critério para reconhecimento social, ou seja, quanto mais anos de ensino um indivíduo cursou, mais competências e habilidades são atribuídas a ele perante os demais que não passaram por esse processo (BROCCO, 2017; CARMO *et. al.*, 2014). Esse diferencial proporciona um reconhecimento que é revertido em poder aquisitivo, reconhecimento social etc. (DUBET, 2015).

À medida que se alcançou a massificação do ensino básico, o prolongamento dos anos de estudo passou a justificar a manutenção das posições e, conseqüentemente, status-quo (DUBET, 2015). Um lado negativo da massificação é que, diante da perda de valor dos diplomas, os não credenciados se veem condenados a condições precárias de trabalho ou ao desemprego (DUBET, 2015).

Para Dubet (2015) a hierarquia do mérito acadêmico é um dos pilares da burocracia. A burocracia é uma estrutura social regulatória caracterizada por hierarquização e por processos que colaboram para manutenção do status-quo (SOARES, 2015). No que se refere ao credenciamento de terceiro grau, este é fundamental para associação ao grupo que detém, produz e distribui conhecimento, em função do capital cultural e reconhecimento adquirido, característico da elite patrimonialista (PRATES E BARBOSA, 2015).

É como se os títulos e diplomas fossem relevantes não pelo seu conteúdo em termos de conhecimentos aprendidos, mas pelo fato de oferecerem direitos e poderes sociais a seus portadores. (PRATES E BARBOSA, 2015, p. 7)

Fernando Prestes Motta disserta a respeito do poder e sua manifestação na sociedade através das organizações burocráticas (MOTTA, 1986 *apud* FARIA, 2003). Para Motta (*apud* FARIA, 2003), a burocracia é uma forma de dominação e a dominação uma forma de manifestação do poder dentro da sociedade capitalista. Motta (*apud* FARIA, 2003) discorre ainda que a burguesia utiliza do aparelho estatal para defesa dos interesses próprios, além da perpetuação de seu poder através de ações articuladas expressas por meio da disseminação de ideologias ou ainda através da aprovação de projetos populistas, nacionalistas e desenvolvimentistas.

“O poder aparece como dominação política de classe, baseada na aliança entre burguesia local e Estado na definição do arranjo econômico, jurídico e ideológico.” (FARIA, 2003, p. 165)

Nesse contexto, a meritocracia é legitimada como critério para atribuição de mérito dentro das organizações burocráticas, considerando-a junto ao credencialismo, a ampliação do acesso à organização escolar fomenta a ideia do nível de empenho para justificar o reconhecimento social e consequente posicionamento, sendo assim a pobreza justificada pela ausência de esforço por parte dos pobres (SOUZA E BRANDALIZE, 2015).

Ainda é uma questão em aberto o impacto social da escola, para uns ela funciona como um aparelho estatal para legitimação e reprodução das diferenças sociais por meio do credencialismo e burocracia, todavia, há quem a considere um instrumento de mobilidade social (MENDONÇA et al, 2020).

2.2. O SIGNIFICADO DO ENSINO SUPERIOR PARA A SOCIEDADE

A pauta da educação superior ganhou destaque nos últimos anos, se tornando assunto para publicações em jornais de impacto mundial e as políticas de expansão do acesso ao ensino universitário demonstram que o assunto ganhou espaço na agenda pública (BARBOSA, 2015). Tamanha relevância se deu em função do reconhecimento do caráter estrutural do ensino superior, pois é através dele que são definidas as posições e a mobilidade social, ou seja, quem ascende ou descende nas classes sociais (BARBOSA, 2015). Além disso, o ensino superior é considerado fator fundamental para a revolução causada pela transição para a modernidade, alterando além da forma da sociedade se organizar, "os padrões de produção científica, as práticas médicas e o tecido urbano" no geral (BARBOSA, 2015).

Para Barbosa (2015), o bom funcionamento das universidades passou a ser um fundamento nos valores democráticos de equidade da democracia na sociedade moderna. Dubet (2015) argumenta que quanto mais democrático for o acesso ao ensino superior, mais igualitária é determinada sociedade. Outro fator que demonstra a importância do ensino superior são as novas exigências em capacitação por parte do mercado, desencadeados frente aos avanços econômicos alcançados durante os governos Lula e Dilma (2002-2016) e ao aumento da renda dos indivíduos que antes

não tiveram a oportunidade de acessar o ES, ambas situações colaboraram para que o ensino superior fosse notado pela sociedade em função de sua importância para essas duas esferas (CARMO *et. al*, 2014).

Em consonância com as novas exigências do mercado e diante da política de abertura desse nível de ensino, a perda relativa de valor dos diplomas desencadeou a necessidade do prolongamento dos anos de estudo para manutenção do emprego, necessidade que não existia até então pois, quando o ensino terciário era oportunidade exclusiva da classe rica, apenas um baixo percentual da população tinha acesso aos cargos mais altos, todavia ainda havia aproveitamento para certificados de níveis anteriores, diante de tal abertura, a conclusão do ensino superior passou a ser critério para manutenção do emprego formal e legal (DUBET 2015).

Ainda em se tratando de perda relativa do valor dos certificados, uma consequência da distribuição dos diplomas é a marginalização dos não possuintes (DUBET 2015). Quando determinada sociedade alcança a massificação escolar ou não há desenvolvimento econômico suficiente para aproveitamento, na mesma proporção em que são emitidos, os não-diplomados são condenados ao desemprego ou sujeitos às condições precárias de trabalho (DUBET 2015).

Prates e Barbosa (2015) abordam também a utilização do sistema escolar como estratégia para posicionamento social privilegiado através do prolongamento dos anos de estudo, os quais as famílias pobres não conseguem sustentar a longo prazo. Além disso, fazer parte de uma instituição composta por indivíduos oriundos das posições mais elevadas da hierarquia social colabora para a formação de uma rede de contatos influenciáveis a ponto de cooperar para a ocupação das posições profissionais e sociais equivalentes, como governantes públicos, gerência de companhias privadas, ou ainda o campo da intelectualidade (DUBET, 2015).

Sobre a dinâmica entre indivíduo e sociedade, Brocco (2017) aborda o viés abstrato no interesse pelo curso superior por parte dos discentes, para muitos estudantes trata-se da realização de um sonho. Pelo ponto de vista thompsoniano¹,

¹ Edward P. Thompson foi um historiador inglês estudioso inclusive da formação da classe operária inglesa e do processo de escolarização. Em seus estudos abordou a transferência de conhecimentos em contextos além do escolar, como no trabalho, família, comunidade, lazer etc. No que se refere ao processo de escolarização, Thompson não considera a ação escolar como o marco zero para instituição da transferência de conhecimentos, mas que há uma tensão entre a instituição da escola e a cultura

os discentes e seu núcleo familiar estão adquirindo novas experiências e colaborando para o estabelecimento da dialética entre escolarização e cultura (BOURDIEU apud BROCCO, 2017). A perspectiva thompsoniana¹ também pode ser percebida por meio da explanação de que as escolhas acadêmicas por parte dos discentes e suas famílias não são apenas imposições, mas também escolhas, demonstrando assim a “vitória da cultura letrada” (MAYOR, 2012)

De forma independente cada país desenvolveu sua estrutura universitária com características próprias e complexas, onde a reputação é capaz de atrair os melhores professores e alunos, além disso, as relações de apoio mútuo dentro desse contexto, colaboram para a garantia da utilização dos diplomas dentro do mercado de trabalho e assim, manutenção das posições profissionais e sociais, gerando um ciclo onde o acesso ao ensino superior permanece para determinada classe (DUBET, 2015).

A atribuição de significado de um curso de ensino superior para os indivíduos pode ser explicada a partir das próprias necessidades de reconhecimento, de posicionamento social e pela relação com a formação e percepção da identidade dos próprios indivíduos em relação ao contexto que estão inseridos. Esses conceitos são desenvolvidos, legitimados e disseminados através da relação dialética entre escola e indivíduos (BROCCO, 2017).

Um estudo que exemplifica esse reconhecimento foi realizado por Brocco (2017), que teve por objetivo verificar o significado do curso superior para os estudantes de baixa renda. Brocco (2017) analisou o perfil dos estudantes de uma universidade comunitária em Santa Catarina e realizou entrevistas para obtenção dos dados qualitativos a respeito do significado do ensino superior para esses estudantes. A autora constatou que o maior número dos estudantes são mulheres, entre 18 e 24 anos, solteiras, que em concomitância exercem atividade remunerada, com pais que não concluíram o ensino básico e exercem atividade agrícola ou estavam desempregados (BROCCO, 2017).

Outra conclusão deste estudo foi que a relação entre status, profissão dos pais e escolaridade, são os fatores mais comuns de análise da relação entre a trajetória profissional e escolar dos alunos (BROCCO, 2017). As entrevistas identificaram que

local. Além disso, para Thompson os indivíduos não são agentes passivos da instituição escolar, mas participantes de uma relação dialética com ela (MAYOR, 2010).

o anseio por reconhecimento social e profissional com uma boa colocação no mercado e, principalmente, “para conseguir uma vida melhor” determinam o significado do curso superior para os entrevistados (BROCCO, 2017). Os estudantes que trabalham alegaram também que não seria possível cursar a graduação caso não morassem com a família, pois ainda que a colaboração seja pouca, é essencial para tal momento da vida (BROCCO, 2017).

No que se refere ao reconhecimento por parte dos familiares, às menções demonstram uma perspectiva esperançosa quanto ao futuro, além da expectativa em relação ao futuro dos filhos (BROCCO, 2017). Os pais passaram a considerar essa realidade mais próxima de seus planos e o mesmo acontece para outros membros no núcleo familiar, como irmãos e sobrinhos, por exemplo (BROCCO, 2017).

A consciência de classe pode ser verificada no discurso dos estudantes quando falam sobre a possibilidade de realizar algo diferente dos outros indivíduos da sua classe social originária (BROCCO, 2017). Para Thompson (1987) *apud* Brocco (2017) a consciência de classe surge com a percepção do *modus operandi* semelhante em determinada comunidade, ou ainda a percepção de um grupo de indivíduos semelhantes que possuem experiências parecidas.

Ter a oportunidade de cursar uma universidade é considerado um privilégio no contexto brasileiro, visto que na contemporaneidade tal formação é fundamental para inserção no mercado de trabalho e fruição de melhorias associadas (BROCCO, 2017). Pereira, May e Gutierrez (2014), a respeito da literatura internacional sobre o tema, assinalam que apenas 20% da população mundial possuem este patamar de acesso à educação.

Muitos países passaram pelo processo de democratização do ensino superior nos últimos anos, como por exemplo, Colômbia, Chile, Coréia do Sul, Japão, Indonésia e Inglaterra, o que ocasionou uma mudança significativa nos processos e dinâmicas das instituições deste nível de ensino em todo o mundo (DUBET, 2015; PRATES, 2010).

2.3. AS DIFERENTES FORMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A democratização do ensino superior em escala mundial, junto ao fenômeno da globalização, além de promover o acesso a classes antes excluídas, colaborou

para aumento do nível cultural da população, modernização e a disseminação de valores democráticos nesses países (PRATES, 2010).

Dubet (2015) apresenta que democratização e igualdade de oportunidades são conceitos diferentes no contexto educacional. A democratização só ocorre quando não há transferência de desigualdades relacionadas aos anos de estudos empenhados, ou seja, quando a classe pobre prolonga seus anos de estudo, mas a classe rica também os aumenta, é desencadeada apenas uma transferência dessas desigualdades (PEROSA, COSTA; DUBET, 2015). A partir desse entendimento é possível conceituar a democratização do ensino como a redução das desigualdades no acesso escolar, principalmente relacionados às origens sociodemográficas (PEROSA, COSTA; DUBET, 2015). Além disso, é possível concluir também que a educação pode ser insuficiente na busca da mobilidade social (BOURDIEU e PASSERON; 2015, apud PEDROSA e BARBOSA). Ao compreender a democratização como igualdade de condições para aproveitamento de oportunidades, é possível chegar à conclusão de que ela se diferencia da massificação, visto que as características dos indivíduos atualmente inseridos no contexto universitário não são proporcionais ao tecido social, ou seja, não há uma representatividade equivalente capaz de caracterizar uma democratização (DUBET, 2015).

Existem diferentes formas de promover a democratização do ensino superior, dentre elas, é possível democratizá-lo através da massificação do acesso, através da equiparação das condições de competição, é possível democratizar o ensino superior de uma forma interna, com a garantia das condições de manutenção e, por último, a partir do aproveitamento dos diferentes diplomas gerados nesse sistema (DUBET; PEROSA, COSTA; PRATES, BARBOSA, 2015).

No que se refere às diferenças na estrutura do sistema de ensino, Dubet (2015) apresenta que elas não atuam de forma autônoma, pois cada sistema de ensino decide por seus métodos e critérios de seleção, mais ou menos igualitários, conforme os padrões de equidade reconhecidos do contexto. O campo educacional possui debates específicos e sofre interferências de grupos provenientes desse contexto (FLORES, 2017). A questão da democratização do acesso e da manutenção da escolarização superior é um dos conflitos dentro desse campo (SOUZA, BRANDALIZE apud BOURDIEU 2010b).

2.3.1. DEMOCRATIZAÇÃO POR MASSIFICAÇÃO

A massificação é uma forma de popularização de determinado bem, um exemplo é o que acontece com as tecnologias, que inicialmente são caras e restritas, mas ao longo dos anos são barateadas e se tornam acessíveis à população, no caso do ensino superior, a massificação significa uma abertura desse nível de ensino às classes da base da pirâmide social (DUBET, 2015).

A massificação do acesso ao ensino superior não reflete uma democratização, pois para tal seria necessário que todas as classes tivessem igualdade de condições necessárias ao aproveitamento desta oportunidade (DUBET, 2015). Para Dubet (2015) todas as classes sociais não usufruem das oportunidades da mesma forma devido às diferenças em suas formações e posicionamento social e isso influi que os reais beneficiados pela massificação do acesso ao ensino superior sejam a classe média (PRATES, 2007). Para ele, quão melhor posicionada socialmente for a origem de um indivíduo, maior a possibilidade de cursar o ensino superior e, esse posicionamento social é definido pelo conjunto de recursos econômicos, culturais, e os relacionados à estrutura da educação básica (SAMPAIO, LIMONGI, TORRES, 2000).

Ainda que existam questionamentos a respeito de sua eficácia em relação às expectativas de ascensão social, a expansão por massificação possui sua importância no processo de democratização pois, dentre outras razões, anteriormente, o acesso ao ES só era uma realidade para a elite ou para alguns alunos considerados portadores de talentos extraordinários (DUBET, 2015).

Quando ocorre abertura por massificação, as diferenças começam a surgir dentro do sistema de ensino, com a segregação por nível de poder aquisitivo, localização, capital cultural, etc, o que desencadeia a escolha por determinadas carreiras/cursos mais prestigiosas ou não, entre as universidades mais tradicionais e antigas das mais novas e ainda das públicas e particulares (PRATES, BARBOSA, 2015).

2.3.2. DEMOCRATIZAÇÃO POR MEIO DA EQUIPARAÇÃO DE CONDIÇÕES DE COMPETIÇÃO

Além do capital cultural, econômico e acadêmico das famílias, o acesso ao ensino superior é influenciado também pela estrutura do ensino básico (PEROSA, COSTA 2015). Carmo *et. al* (2014) consideram que a democratização do acesso ao ensino superior ocorre de forma justa quando não há grande diferença entre o padrão de rendimento entre os estudantes do ensino público e do ensino privado.

O alcance da democratização do acesso à Universidade depende da boa estruturação nos anos escolares precedentes (BARROS *et. al.*,2001). As maiores dificuldades encontradas por parte dos alunos pobres estão relacionadas às diferenças na qualidade de ensino ofertada em comparação às escolas particulares, o que desencadeia o acúmulo de deficiências que culminam numa formação deficiente e com maiores barreiras para conclusão (BARBOSA, 2015).

Considerando a relação entre cultura e igualdade de oportunidades, Dubet (2015, p.258) argumenta que a diferença entre o conjunto de conhecimentos, crenças e hábitos influenciam mais a decisão de cursar ou não o ensino superior do que as questões financeiras em si, mesmo sendo inegável a relação entre riqueza e acesso à tal cultura, o autor corrobora dizendo que *“as desigualdades culturais são mais difíceis de reduzir do que as desigualdades econômicas”* (DUBET, 2015, p.258, BARROS *et. al.*, 2001)

Os recursos financeiros influenciam o curso superior no que se refere ao pagamento de mensalidades ou no caso do ensino gratuito, interfere na manutenção das necessidades básicas, além disso existe a questão do tempo investido em estudo significar uma renúncia à remuneração de um emprego (SAMPAIO, LIMONGI, TORRES, 2000). No que se refere ao capital cultural, a influência ocorreria na decisão de cursar ou não o ensino superior, além da influência dos valores familiares (PEROSA, COSTA, 2015). A estrutura básica de ensino influencia o acesso ao ensino superior no momento da utilização dos conhecimentos no exame vestibular e ao longo do próprio curso (DUBET, 2015).

Neste contexto, quando mesmo diante de todas as barreiras citadas, um indivíduo decide e consegue acessar o ensino superior, ainda existe a manifestação

das desigualdades que decorrem no interior do sistema educacional e que limitam o bom aproveitamento igualitário desta oportunidade (DUBET, 2015).

2.3.3. DEMOCRATIZAÇÃO INTERNA

O aumento de desigualdades dentro do sistema de ensino superior é uma consequência da massificação, pois quando esse nível de ensino é restrito seu público apresenta características relativamente semelhantes e as diferenças entre os cursos mais ou menos prestigiados não são relevantes (PEROSA, COSTA, 2015). Além disso, nesse contexto, são atenuadas também as desigualdades entre as instituições de ensino superior, de forma a desencadear uma subcategorização entre elas (PRATES, COLARES, 2015).

Um exemplo de manifestação dessas distâncias é chamada “democratização segregativa”, que acontece quando dentro do sistema acadêmico e que é quando são reveladas as desigualdades financeiras, regionais, acadêmicas, culturais e, por consequência, na escolha do curso e/ou instituição, mais ou menos custoso, prestigioso e rentável (PEROSA, COSTA, 2015).

O tradicionalismo e o caráter público ou privado de uma universidade se tornam critérios para estabelecimento de uma classificação e, conseqüente, hierarquização entre elas, diante disso, cada país desenvolveu seu padrão de reconhecimento, valorização essa capaz de atrair os melhores professores e alunos, bem como, produzir os diplomas mais reconhecidos e, por isso, relações que fornecem praticamente uma garantia de aproveitamento do que é produzido neste sistema, capaz de produzir uma espécie de “monopólio da produção de elites” (DUBET, 2015).

Essa classificação determina o nível de seletividade das Instituições de Ensino Superior (IES), onde o prestígio atribuído a ela uma vantagem competitiva no mundo dos negócios da educação (DUBET, 2015). Tal hierarquização fomenta a meritocracia acadêmica, fazendo com que os melhores alunos consigam ingressar nas melhores IES, de forma a reproduzir a meritocracia expressa na estrutura burocrática, o que reflete o posicionamento hierárquico social através da distribuição contrastante dentro do sistema educacional (DUBET, 2015).

2.3.4. DEMOCRATIZAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DOS DIPLOMAS

A análise do aproveitamento dos diplomas é outra perspectiva para o exame da democratização no sistema universitário (DUBET 2015). Essa análise parte da verificação da utilização dos diplomas adquiridos, pois esses possuem relação direta com a demanda de cargos que necessitam de um grau maior de certificação (DUBET 2015).

O não aproveitamento das competências adquiridas no ensino superior promove a perda relativa de valor dos diplomas, em consonância com a desvalorização de determinados diplomas, ocorre a diminuição do reconhecimento profissional e social dos seus portadores, e isso promove a necessidade de um esforço maior no que se refere à qualificação profissional deles, o que por consequência os leva a investir mais anos de estudo para alcançar posições profissionais e sociais iguais a de seus pais (DUBET, 2015). Essa inflação dos diplomas tem por oposto extremo a marginalização dos que não possuem nenhum, eles são excluídos das oportunidades de trabalho e dispostos a situações precárias de empregabilidade (DUBET, 2015).

Os cursos mais exigentes e estimados praticamente garantem a ascensão social dos diplomados, mas quanto mais próximo da base da pirâmide do sistema acadêmico, menos seletivos são os processos e a garantia de empregabilidade se torna menor, isso faz com que os indivíduos empenhem mais esforços a fim de garantirem aproveitamento da carreira (DUBET, 2015).

O não aproveitamento do diploma para sua área de exercício, ou seja, quando um diplomado não exerce a função para o qual se graduou, também colabora para essa desvalorização dos certificados (DUBET, 2015). Outro efeito da abertura em massa do ensino terciário que tem relação com a valorização dos diplomas está relacionado à desvalorização das competências das pessoas sem diploma, os quais são destinados a condições precárias de empregabilidade, em outras palavras, “a massificação escolar exclui violentamente aqueles que não tiraram proveito dela.” (DUBET, 2015, p. 260).

As desigualdades de utilização dos diplomas compõem um ciclo de perpetuação das mesmas, refletindo inclusive no acesso ao emprego e nível de renda, bem como todo o restante proporcionado por eles, por isso, mesmo diante das

desigualdades educacionais é possível que o aproveitamento adequado dos diplomas no mercado de trabalho minimize essa desvalorização, sendo assim, é fundamental questionar as razões estruturais que sobrepõem às desigualdades educacionais (DUBET, 2015).

2.4. O PAPEL DO GOVERNO BRASILEIRO EM RELAÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O conceito de Universidade surgiu na Europa e representa um espaço para troca de conhecimentos que, mesmo diante de todas as transformações políticas, culturais, religiosas e econômicas ao longo dos séculos, preservou suas características racionais, de forma a resultar em variados modelos de transferência de conhecimentos e cultura, além da dinâmica específica entre ela, o Estado e a Administração Pública (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

Quanto ao papel do estado sob o ensino superior, tal debate ganhou notoriedade diante do reconhecimento dele como um dos "pilares da democratização na sociedade moderna" (BARBOSA, 2015). No que se refere à regulamentação das Universidades, em função de sua representatividade cultural em cada Estado-Nação, não é possível desvincular sua dependência do Estado, inclusive pela necessidade de respaldo legal, incentivo político e investimento público (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

No que se refere ao contexto nacional, o ensino superior brasileiro é regulado por um conjunto de leis, resoluções e medidas provisórias (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). A reestruturação do sistema de ensino superior brasileiro ocorreu em 1990, no mesmo período em que ocorreu a Reforma do Estado, teve um viés liberal e estimulou às dinâmicas de mercado (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p.10).

Já no governo seguinte (2003-2006), surgiram novas propostas que pouco guardavam das características iniciais das da década anterior (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). As políticas públicas que constituem a nova reestruturação do ensino superior, foram marcadas pela submissão das universidades ao princípio da responsabilidade social, regulamentação das fundações e da internacionalização das instituições privadas de ensino superior, implantação de política de cotas raciais e por hipossuficiência, criação do Programa Universidade para Todos, estruturação de um

programa de financiamento universitário, além da implantação do projeto “Universidade Nova” com o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais, que não vai contra modelos como o Processo de Bolonha ou os modelos norte-americanos já existentes, mas expressa uma combinação de ambos (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

Em análise histórica sobre as políticas públicas para o ensino superior brasileiro é possível verificar a forte influência da política externa (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). Um exemplo foi a reforma que ocorreu durante o regime militar influenciada pelo padrão norte-americano, a reforma iniciada em 1990, foram impulsionadas pelo liberalismo disseminado pelo Banco Mundial e após o ano 2000, o grande influenciador em todo o mundo foi o processo de Bolonha (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). O processo de Bolonha consistiu numa Declaração em 1999 entre 45 países com o objetivo de estabelecer até 2010, “a fim de conferir ao sistema europeu de educação uma competitividade em relação às outras nações e organização de países” (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008, p.10).

Como parte das reformas iniciadas nos anos 90, as ações afirmativas foram uma forma que o Estado brasileiro encontrou para democratizar o ensino superior (SANTOS *et. al*, 2008). As ações afirmativas surgiram nos anos 60 nos EUA, durante um período de reivindicações de igualdade de oportunidades no contexto da extinção das leis segregacionistas, e compreenderam exigências de intervenções governamentais para melhoria das circunstâncias das minorias sociais norte-americanas, naquele contexto em específico referia se à população negra (MOEHLECKE, 2002). Por definição, as ações afirmativas compreendem a estratégia do governo para propiciar acesso de forma representativa a determinados bens, locais e experiências, de caráter financeiro ou não, como por exemplo, acesso a empregos, instituições de ensino, etc à minorias étnicas, raciais ou de gênero (MOEHLECKE, 2002).

Contins e Sant’Ana (1996, p.1) consideram as ações afirmativas a expressão da *“preferência por determinados indivíduos de um grupo em função de sua raça, língua, gênero, com o objetivo de assegurar acesso à poder, prestígio e riqueza”*. Quanto à definição baseada na filosofia do direito, as ações afirmativas compreendem o tratamento igual aos indivíduos culturalmente, racialmente ou sexualmente

diferentes, para acesso a direitos fundamentais inacessíveis sem esse tipo de intervenção (MOEHLECKE, 2002). Além disso, Moehleck (2002) discorre que as ações afirmativas surgem em sociedades democráticas com valores meritocratas, para aperfeiçoar a norma jurídica em contextos que se baseiam em condições iguais de disputa entre indivíduos diferentes.

Tal paradigma demonstra a importância de se implementar políticas públicas de inclusão dos indivíduos hipossuficientes ou discriminados para que estes possam usufruir de forma integral do direito de desenvolvimento social, político, cultural, educacional e econômico (MOEHLECKE, 2002). Diante do exposto sugere-se que as ações afirmativas são capazes de compensar as desigualdades desencadeadas pela segregação racial e pela má distribuição de renda, viabilizando o tratamento devido aos tradicionalmente marginalizados (SANTOS *et. al*, 2008).

A democratização do ensino superior em todo o mundo se justifica pela disseminação dos princípios democráticos, progressistas e humanistas, além de diminuição do autoritarismo, maior credibilidade para o conhecimento científico e promoção da modernização social (DUBET, 2015). As políticas públicas de acesso ao ensino superior podem ser consideradas políticas de democratização visto que objetivam promover acesso ao ensino superior em um contexto de desigualdade de oportunidades, todavia, essa relação entre dever do estado e direito dos cidadãos é complexa, com constante necessidade de reafirmação (SOUZA E BRANDALIZE, 2015).

A abertura do ensino terciário no Brasil iniciou com incentivos para financiamento no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a expansão se deu no governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) com a expansão do número de universidades, campis e matrículas, ampliação dos financiamentos com barateamento das taxas de juros, padronização do vestibular, além da implantação das ações afirmativas de renda e raça (GOMES E MORAES, 2012). Essas ações caracterizam a mudança de um paradigma elitista para uma estratégia de massificação (GOMES E MORAES, 2012)

Entre 2004 e 2014, para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o Brasil foi cenário da implantação das políticas públicas educacionais listadas a seguir (BRASIL, 2020; BROCCO, 2017).

1. Programa Universidade para todos (PROUNI);
2. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
3. Universidade Aberta do Brasil (UAB);
4. O Financiamento Estudantil (FIES) e as
5. O Sistema de Cotas e as Ações Afirmativas.

O PROUNI é a intervenção governamental nas instituições privadas de ensino superior para distribuição de bolsas integrais ou parciais aos estudantes com renda entre 1,5 e 3 salários-mínimos (MEC, 2021). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) surgiu para reestruturar em diversos âmbitos as universidades federais por causa das novas demandas, e correspondeu a injeção de recursos nas IES públicas, para ampliação de vagas ou para criação de novos campi (CARMO et al., 2014). A Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem por objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos superiores, na modalidade à distância, para especialização de professores que já exercem a profissão, mas que não possuem curso superior e para a formação de novos profissionais (MEC, 2021).

O FIES é o Financiamento Estudantil para os indivíduos que possuam matrícula em instituições particulares (MEC, 2021). O sistema de cotas corresponde à reserva de metade das vagas ofertadas em instituições privadas e públicas aos indivíduos economicamente ou autodeclarados pretos, pardos ou indígenas ou ainda, os indivíduos economicamente hipossuficientes (BARBOSA, 2015).

Em análise, Brocco (2017) confirma a eficácia dessas políticas com o crescimento de 81% na taxa de matrículas entre os anos de 2003 e 2012. Ainda nessa análise é possível perceber o dobro de inscritos no ensino superior com o aumento de 3.887.022 para 7.037.688 entre 2007 e 2017 (BROCCO, 2017). Ristoff (2013), em análise aos dados dos primeiros dois ciclos do ENADE (2004-2009), constatou o aumento de 11% no número de estudantes com renda familiar de até 3 salários-mínimos.

O acesso ao ensino superior para a população de baixa renda, ainda que centralizado, é possível graças à implantação dessas políticas públicas (SOUZA, BRANDALIZE; 2017).

Para Mendonça *et. al.* (2020) não se deve considerar apenas a ampliação de vagas como objeto de análise sobre as políticas de democratização do acesso ao ensino superior, para os autores é essencial considerar as diferenças correlatas que compõem o capital cultural, social e econômico dos agentes envolvidos, como por exemplo, recursos financeiros familiares, cultura de origem, classe social, aproveitamento escolar, região, gênero e etnia.

Mesmo com o crescimento exponencial de indivíduos inscritos em cursos de graduação, o total brasileiro ainda é inferior ao de países em fase de desenvolvimento ou desenvolvidos, até mesmo internamente, o percentual de graduandos em idade regular é incipiente em relação à população brasileira, sendo constatado em 2014 apenas 12% da população brasileira (CARMO *et. al.*, 2014).

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é descritiva e exploratória pois visa levantar dados a fim de investigar um tema pouco debatido pela perspectiva da administração (DALFOVO, LANA, SILVEIRA, 2008). Quanto aos fins, é uma investigação documental, por considerar relatórios produzidos por um órgão público (VERGARA, 2003).

Trata-se também de um estudo com abordagem qualitativa, pois pretende-se trabalhar com informações e expressar resultados de forma não numérica, além da relação com a coleta de dados extraídos de documentos (DALFOVO, LANA, SILVEIRA, 2008).

Pesquisas de cunho qualitativo predominantemente não utilizam de cálculos e/ou fórmulas para tratamento de dados ou demonstração de resultados, entretanto, tal particularidade não lhe retira o rigor científico, tendo em vista que utiliza de lógica e do rigor teórico-empírico para construção de argumentos, além do fato de que o caráter qualitativo da pesquisa não anula a possibilidade de interpretação quantitativa em análises, sendo tal debate carregado de falsa dicotomia (VIEIRA, ZOUAIN, 2004).

Quanto ao método para tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, visto que é uma técnica que considera a interpretação de informações obtidas a partir de documentos, bem como, considerou-se esta técnica a mais apropriada para o estudo em função da adequação aos objetivos propostos, visto que se deseja, após a realização de uma coleta sistematizada, analisar, descrever, deduzir, inferir e comunicar a respeito de um fenômeno (VERGARA, 1998).

3.2. COLETA DE DADOS

Os dados foram extraídos dos relatórios dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) que realizaram o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). O relatório de cada curso é elaborado a partir das respostas fornecidas pelos alunos, tanto para as questões específicas, quanto para as perguntas de cunho socioeconômico, que são obtidas por meio do questionário próprio para tal. O questionário do aluno é composto de sete perguntas que permitem identificar características relacionadas à origem socioeconômica dos examinados, tais como

renda familiar, raça, fonte de renda, nível de escolarização familiar, origem escolar e utilização das políticas públicas de ação afirmativa, critérios esses considerados fundamentais para os resultados esperados para o presente estudo. Nos relatórios as informações são sintetizadas em percentuais, que possibilitam uma análise das características socioeconômicas dos respondentes.

O presente estudo considerou os cursos de Biblioteconomia, Direito, História, Medicina, Medicina Veterinária, Música, Odontologia e Pedagogia, para que se pudesse relacionar com o estudo de Ristoff (2013), que traçou o perfil dos estudantes a partir das mesmas informações dos participantes do ENADE entre os anos de 2004 e 2009. Os resultados obtidos compreenderam quinze Instituições de Ensino Superior que atenderam aos parâmetros estabelecidos.

A pesquisa selecionou as Instituições de Ensino Superior (IES) de dependência administrativa pública com maior índice na última avaliação geral de cursos publicada em 2018 (IGC), além de serem adeptas às políticas públicas de expansão e democratização do ensino superior brasileiro, para verificar a democratização nesses locais.

O ENADE como fonte de dados limitou o estudo a onze IES, pois duas das quinze listadas, são IES de dependência administrativa pública militar que não realizam esse exame, que são o Instituto Militar de Engenharia (IME) e o Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA) e a UFABC e a UFCSPA também não aplicaram o exame para os cursos selecionados. Além disso, não foi fornecido o relatório do curso de Biblioteconomia em nenhuma das instituições estudadas. No total foram analisados sete cursos de onze universidades públicas, listadas a seguir.

Tabela 1: Listagem das Instituições de Ensino Superior estudadas

Nome da IES	Sigla da IES	Categoria Administrativa	IGC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Pública Federal	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	Pública Federal	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	Pública Estadual	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	UNESP	Pública Estadual	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	5

Fonte: INEP - Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

As informações extraídas do Questionário do Estudante serão tratadas como indicadores para predefinição do perfil socioeconômico dos estudantes das universidades selecionadas.

As perguntas do questionário são:

1. Qual a sua cor ou raça?
2. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
3. Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?
4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?
5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?
6. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?
7. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

Optou-se pelo relatório de curso do ENADE como base de dados em função da pertinência com os fins da pesquisa e considerando que análises empíricas não são possíveis em função do estado pandêmico do Rio de Janeiro (CRESWELL, 2007, p. 191-192).

3.3. TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram inicialmente reunidos por universidade, em seguida, procedeu-se o cálculo de média e o desvio padrão, a fim de obter uma generalização para o perfil dos estudantes das instituições para os cursos selecionados, bem como, para que fosse possível a realização de uma análise comparativa. Esse agrupamento ocorreu para cada instituição de ensino selecionada, conforme estrutura apresentada a seguir e dados apresentados nos anexos deste documento.

Tabela 2: Estrutura da análise por IES

INSTITUIÇÃO DE ENSINO 1					
QUESTÃO 1					
	CURSO 1	CURSO 2	CURSO 3	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
ALTERNATIVA A	%	%	%	%	%
ALTERNATIVA B	%	%	%	%	%
ALTERNATIVA C	%	%	%	%	%

Fonte: Elaboração própria

Em seguida estruturou-se lado-a-lado as médias de cada instituição de ensino, a fim de possibilitar as comparações entre as IES, conforme estrutura abaixo. A partir de então foi possível inferir análises a respeito do perfil dos alunos concluintes, bem como, posteriormente, relacionar com as formas de democratização do ensino superior e verificar na prática a consecução de tais teorias.

Tabela 3: Estrutura da análise comparativa entre IES

QUESTÃO 1	MÉDIA DA INSTITUIÇ ÃO 1	MÉDIA DA INSTITUIÇÃO 2	MÉDIA DA INSTITUIÇÃO 3	MÉDIA GERAL	DESVIO PADRÃO GERAL
ALTERNATI VA A	%	%	%	%	%
ALTERNATI VA B	%	%	%	%	%
ALTERNATI VA C	%	%	%	%	%

Fonte: Elaboração própria

Para comparação com o estudo de Dilvo Ristoff (2013), intitulado: Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009), optou-se por reunir os dados por curso, conforme estrutura abaixo:

Tabela 4: Estrutura da análise por cursos

CURSO 1					
QUESTÃO 1					
QUESTÃO 1	INSTITUIÇÃO 1	INSTITUIÇÃO 2	INSTITUIÇÃO 3	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
ALTERNATIVA A	%	%	%	%	%
ALTERNATIVA B	%	%	%	%	%
ALTERNATIVA C	%	%	%	%	%

Fonte: Elaboração própria

Por fim, foram agrupadas também as médias de cada curso, para que fosse possível visualizar as discrepâncias e realizar as comparações entre os diferentes cursos. A partir de então foi possível inferir análises a respeito do perfil dos graduandos concluintes de cada curso, bem como, posteriormente, comparar com as constatações do estudo de Ristoff (2013).

Tabela 5: Estrutura da análise comparativa entre IES

QUESTÃO 1	MÉDIA DO CURSO 1	MÉDIA DO CURSO 2	MÉDIA DO CURSO 3	MÉDIA GERAL	DESVIO PADRÃO GERAL
ALTERNATIVA A	%	%	%	%	%
ALTERNATIVA B	%	%	%	%	%
ALTERNATIVA C	%	%	%	%	%

Fonte: Elaboração própria

Além dos dados extraídos do ENADE, foram consideradas as teorias de democratização do ensino superior do artigo de François Dubet (2015), intitulado por **“Qual a democratização do ensino Superior?”** como princípio base para verificação entre teoria e prática. A partir desse artigo foram extraídas três categorias de análise a partir das formas de democratização elencadas pelo referido autor, que foram:

1. Democratização por massificação;
2. Democratização por equiparação de condições de competição e
3. Democratização interna.

Como apresentado no referencial teórico, François Dubet descreveu as diferentes formas de se promover acesso ao ensino superior de forma democrática. Neste estudo consideramos três das quatro teorias apresentadas, devido à pertinência com os dados recolhidos e a impossibilidade de analisar a quarta teoria neste momento, pois esta diz respeito à utilização dos diplomas produzidos e demandaria um estudo com maiores recursos para mensuração. Além disso, considerando as universidades estudadas, analisaremos apenas as políticas públicas que forma utilizadas para democratizar o ensino superior público (REUNI, UAB, O Sistema de

Cotas e as Ações Afirmativas), visto que não é possível analisar o impacto do PROUNI, FIES nas IES privadas.

Os dados foram reunidos, categorizados, analisados e correlacionados com as três formas de democratização do acesso ao ensino superior propostas por François Dubet, conforme as categorias e subcategorias de análise descritas a seguir.

Tabela 4: Categorias de análise para correlação teórico x empírica

Categorias de Análise	Definição	Subcategorias de Análise
Democratização por massificação.	Expansão do ensino superior através do aumento das vagas.	Número de vagas ofertadas ao longo dos anos.
Democratização por equiparação de condições.	Promoção de iguais condições para aproveitamento da expansão do ensino superior.	Escolaridade familiar fonte de rendimentos nível de renda origem escolar.
Democratização interna.	Manifestação das desigualdades sociais reproduzidas dentro do sistema de ensino superior.	Raça uso de ações afirmativas.

Fonte: Elaboração própria

4. RESULTADOS

4.1 DEMOCRATIZAÇÃO POR MASSIFICAÇÃO

Para François Dubet (2015) a massificação é apenas uma das formas de promover a democratização. Essa modalidade consiste no incentivo ao consumo do que antes era restrito a um determinado nicho, ou seja, a massificação torna o consumo popular, sendo a redução de preços a forma mais comum de popularização (CORRÊA, 2006; PINA, 2018, p. 48). Dubet (2015) considera que a democratização por massificação é a abertura das IES para popularização do acesso ao bem escolar. O gráfico a seguir demonstra a quantidade de vagas em IES ofertadas no Brasil ao longo de 25 anos, entre 1995 e 2019.

Gráfico 1: Vagas ofertadas em IES ofertadas no Brasil ao longo dos anos



Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo Censo da educação Superior do INEP

O gráfico apresenta os números antes, durante e após a implantação das políticas públicas de ações afirmativas. No início da expansão, ainda na época de FHC, as vagas ofertadas em 1995 atingiam o total de 610.355, ao longo dos anos as

vagas ofertadas cresceram de forma exponencial, de maneira que foi possível verificar em 2000, um aumento de quase 100% na oferta de vagas em relação à 1995, totalizando 1.216.287 vagas ofertadas. Em 2005 também foi constatado um aumento de quase 100% em relação aos anos 2000, 2.435.987 vagas ofertadas e, em 2010, 3.120.192. Em 2015 foram ofertadas 3.754.284 vagas e o maior quantitativo ofertado foi em 2018, com um total de 4.012.763. No ano seguinte houve uma redução de aproximadamente 1%, para 3.960.531

Esses valores demonstram aumento significativo no número de vagas disponibilizadas, o que demonstra que a massificação foi parte da estratégia utilizada pelo governo brasileiro para democratizar o acesso ao ensino superior, mas não a única. As políticas de democratização do ensino superior brasileiro podem ser categorizadas como políticas de democratização por massificação pois ocorreu a partir da expansão do número de vagas e por propiciar acesso à classe popular (BARBOSA, 2015; PRATES, 2007), contudo, mesmo com a estratégia dos governos passados, ainda é possível verificar que a massificação não alcançou o público-alvo para qual ela foi desenvolvida, ocorrendo, na verdade, uma ampliação para o acesso da classe média (DUBET 2015; PRATES, 2007).

4.2 A DEMOCRATIZAÇÃO POR EQUIPARAÇÃO DE CONDIÇÕES

O aumento de vagas ofertadas sugere que tal ampliação foi uma das intervenções estatais para democratizar o ensino superior através da massificação, todavia, não necessariamente desencadeia uma democratização efetiva (PRATES, 2007).

Outra forma de alcançar a democratização é por meio da equiparação de condições, para aproveitamento de oportunidades independente das desigualdades sociodemográficas, em outras palavras, seria proporcionar uma competição justa, onde todos os participantes tivessem as mesmas condições de competição e seus resultados seriam provenientes de diferenciais não oriundos dos conhecimentos transmitidos no ensino básico (DUBET, 2015).

A implantação das ações afirmativas, do SISU, do PROUNI, do REUNI, da UAB e do FIES também podem ser consideradas parte da estratégia maior que o governo traçou para alcançar a democratização, visto que correspondem a ampliação da

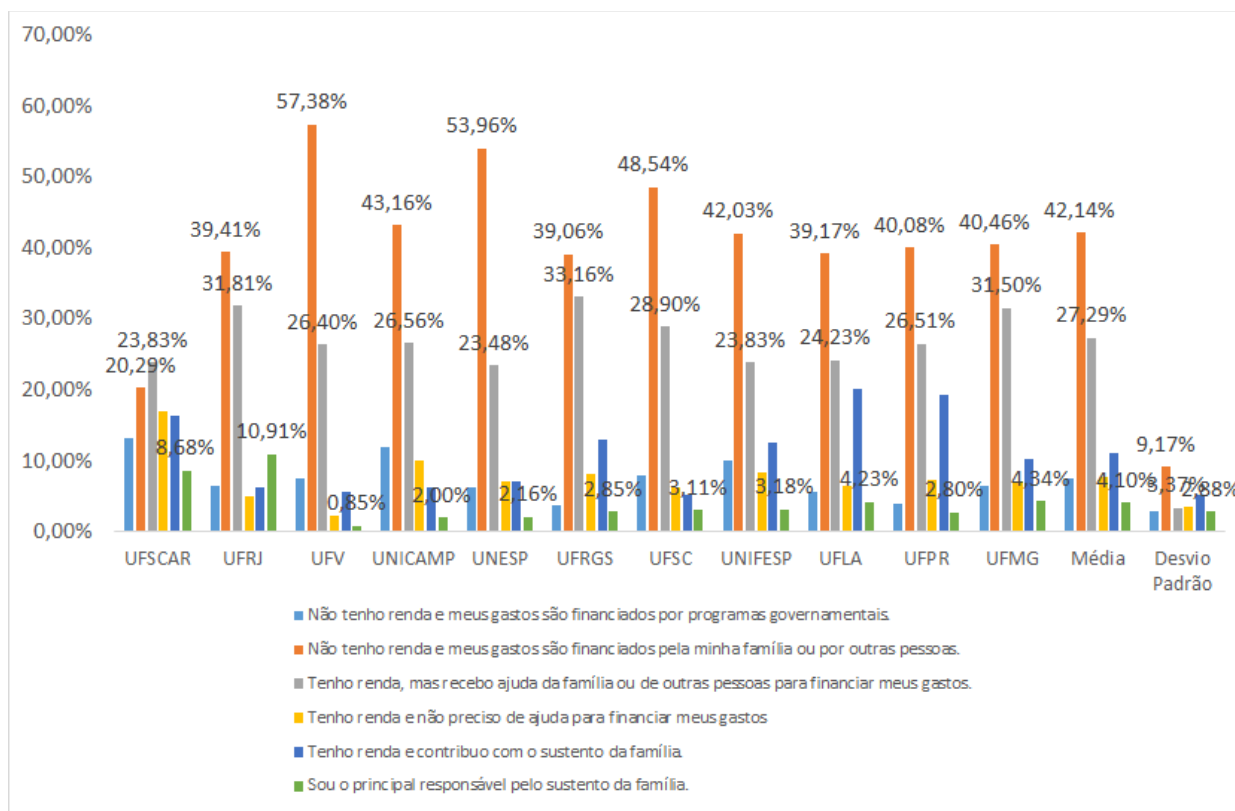
distribuição gratuita de vagas entre as IES públicas e privadas, com reserva de vagas, e que o FIES corresponde a facilitação do acesso às IES privadas através do financiamento com condições especiais de prazo e redução de taxa de juros (MEC, 2021).

Para verificar a efetividade das estratégias de democratização do ensino superior brasileiro, por meio da equiparação de condições, esse tópico considerará a fonte dos rendimentos, o nível de renda, a origem escolar e o nível de escolaridade familiar dos alunos concluintes como subcategorias de análise da democratização do ensino superior brasileiro, pois essas características possuem relação direta com a oportunidade de aproveitar a abertura do ensino terciário (MONTALVÃO NETO, 2014).

4.2.1 FONTE DE RENDIMENTOS

A renda é fator determinante para o acesso à educação e cultura e, no contexto capitalista, quanto maior o patrimônio de uma família, melhor posicionada socialmente ela é, o que por consequência promove maiores chances de acesso a uma educação básica privada, que possui maior aproveitamento do que a educação pública, bem como, maior acesso à cultura para os indivíduos desse contexto, o que determina maior probabilidade de acessar e concluir esse nível de escolarização (CARMO, *et. al.*, 2014). Além disso, a renda está diretamente relacionada à boa consecução do ensino superior, pois, além da conquista da vaga na IES, os alunos dependem de alguma renda para manutenção da sobrevivência ao longo da graduação (ESTÁCIO, ALMEIDA, 2016. Diante deste paradigma, considerou-se fundamental a análise do perfil econômico dos concluintes para verificar se as políticas de democratização do acesso ao ensino superior por equiparação de condições conseguiram democratizar esse nível de ensino nas instituições estudadas e pela perspectiva dos concluintes (DUBET, 2015).

Gráfico 2: Fonte de rendimentos dos concluintes entre 2017-2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

Os resultados sugerem que em quase todas as IES estudadas, a maioria dos concluintes não possui fonte de renda própria, sendo seus gastos financiados por familiares ou terceiros, exceto na UFSCAR. Esses percentuais são superiores a 40% em oito das Instituições estudadas. O segundo maior percentual, que representa aproximadamente 30%, é da categoria de indivíduos que, mesmo com fonte de renda própria, contava com a renda de terceiros para financiar de forma complementar os gastos. O perfil econômico com menor percentual de concluintes é o de principal responsável pelo sustento familiar, sendo o percentual médio dessa categoria representado pelo valor de 4,10%.

No que se refere à análise por cursos, Ristoff (2013) identificou que aproximadamente 90% dos alunos dos cursos de medicina, 80% dos alunos de medicina veterinária e 85% dos alunos de odontologia não trabalhavam durante a graduação. Os valores obtidos neste estudo indicam que houve uma queda nesses valores percentuais, mas não é suficiente para sinalizar uma democratização, visto

que os valores permanecem superiores à 70%. Esses resultados vão ao encontro das conclusões de Pedrosa e Costa (2015), que sugeriu o perfil do estudante de medicina como indivíduos que não precisam trabalhar durante a graduação, pois a renda familiar supera cinco salários-mínimos.

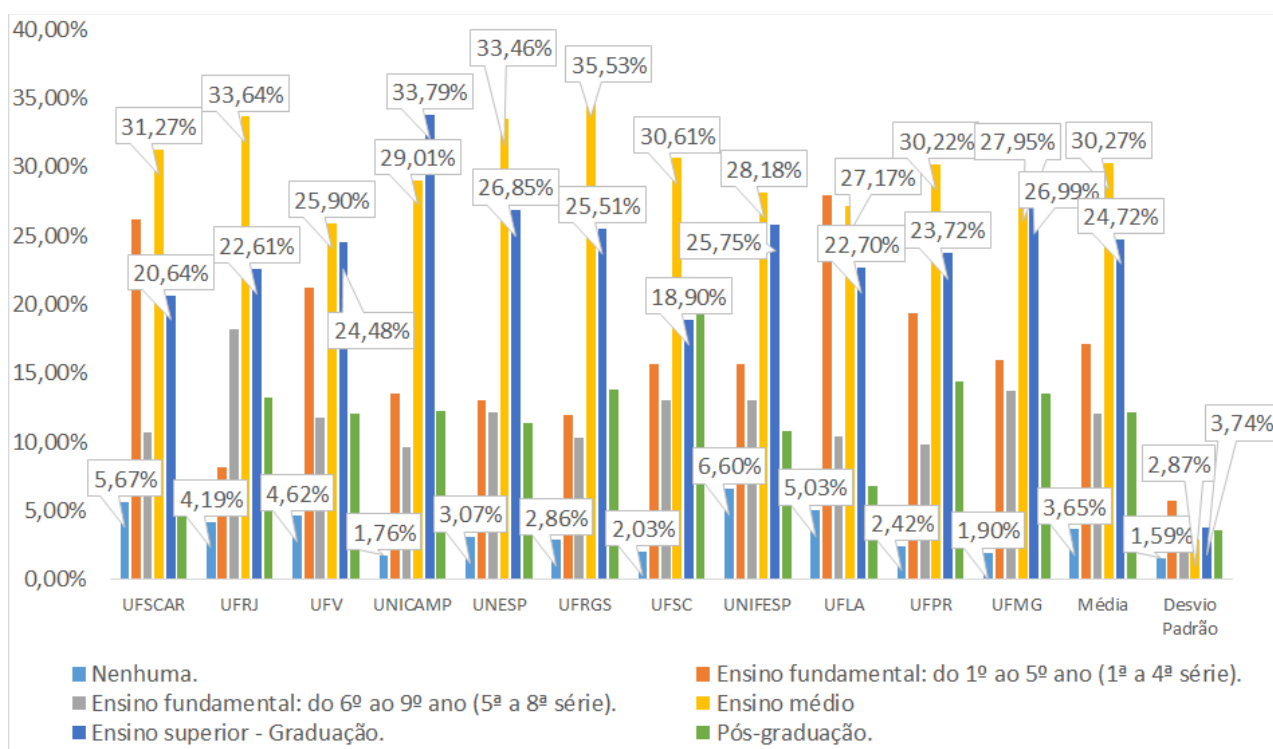
Em estudo semelhante, Sampaio, Limongi e Torres (2000) identificaram que os estudantes das instituições públicas, que trabalharam em período integral ou que nunca haviam trabalhado durante a graduação, representavam a minoria do alunado em 1999, isso sugere que naquela época a maioria dos graduandos de tais Instituições trabalhavam em horário parcial e logo possuíam alguma fonte de renda. Em comparação aos resultados indicados no presente estudo, sugere-se que houve uma mudança no perfil dos graduandos, pois os resultados indicam que atualmente a maioria dos estudantes não têm fonte de renda própria, diferentemente do estudo de Sampaio, Limongi e Torres (2000).

Essas disparidades corroboram para o reconhecimento por parte sociedade como o curso superior público federal estruturado para quem possui financiamento familiar, bem como, indica que não são todos os indivíduos que têm a possibilidade de cursá-lo, além da perpetuação do acesso a esse nível de ensino apenas aos que têm a possibilidade de não trabalhar (SAMPAIO, LIMONGI, TORRES, 2000). Diante disso, sugere-se que desde então, ainda não foi alcançada a democratização do ensino superior por equiparação de condições financeiras para aproveitamento da oportunidade de cursá-lo.

4.2.2 ESCOLARIDADE FAMILIAR

Considerando a influência da formação familiar nas escolhas e oportunidades profissionais dos indivíduos, torna-se relevante analisar a escolaridade familiar dos concluintes das graduações nas universidades estudadas (BARROS et al., 2001)

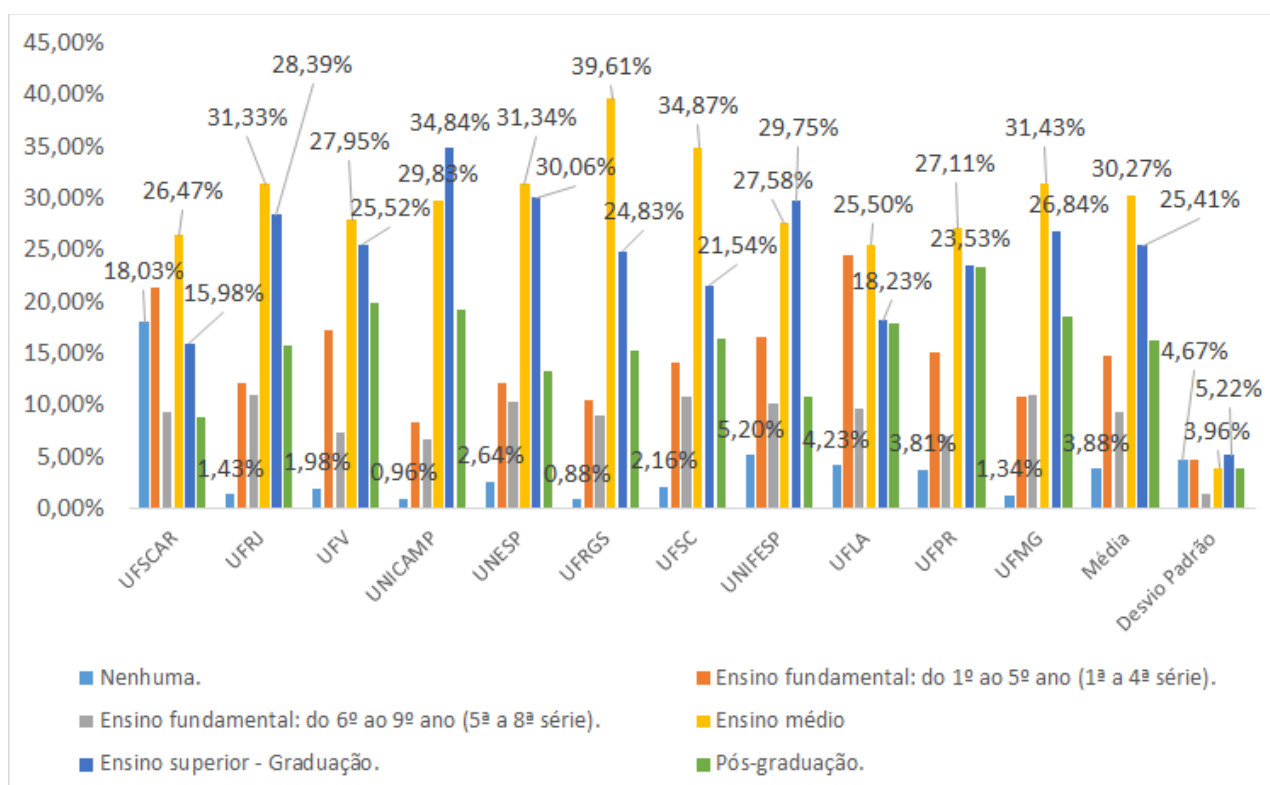
Gráfico 4: Nível de escolaridade paterna dos concluintes entre 2017 e 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

A formação até o ensino médio representou o maior percentual de escolaridade paterna dos discentes concluintes, com média de 30% e desvio padrão de 2,87%, seguido da formação superior, com média de 24,72% e desvio padrão de 3,47%. O percentual com menor representatividade em relação às demais categorias é o de estudantes com pais sem formação escolar, com média de 3,65% e desvio padrão de 1,59%.

Gráfico 5: Nível de escolaridade materna dos concluintes entre 2017 e 2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

Assim como no perfil paterno, a escolaridade com maior representatividade dentre as alternativas apresentadas é a de discentes com mães formadas até o ensino médio, sendo a média geral 30,27% e o desvio padrão 3,96%, seguida do segundo maior percentual, que é o de mães com formação superior, com média de 25,41% e desvio padrão de 5,22%.

Esses valores corroboram para o conceito de transferência de desigualdades dentro do sistema escolar, conforme apontado por François Dubet (2015) que ocorre quando todas as classes aumentam os anos de escolarização e, por isso, não há promoção de democratização, apenas aumento dos anos de estudo e legitimação da dominação com base no nível de escolaridade atingido.

A análise de Dilvo Ristoff (2013) demonstra que a influência da escolaridade familiar sob a escolaridade superior não sofreu alterações significativas ao longo dos anos pois a maioria dos estudantes de medicina continuam provenientes de famílias com ensino superior também, sendo os percentuais 67% entre 2007 e 2009 e 62,49%

na presente análise (2017-2019). No outro extremo, apenas 7% dos estudantes de pedagogia, que concluíram a graduação entre 2007 e 2009, vinham de famílias que alcançaram o ensino superior, atualmente esse valor chega a 18,01%, mas ainda é insuficiente para indicar uma democratização nesse quesito para as universidades estudadas.

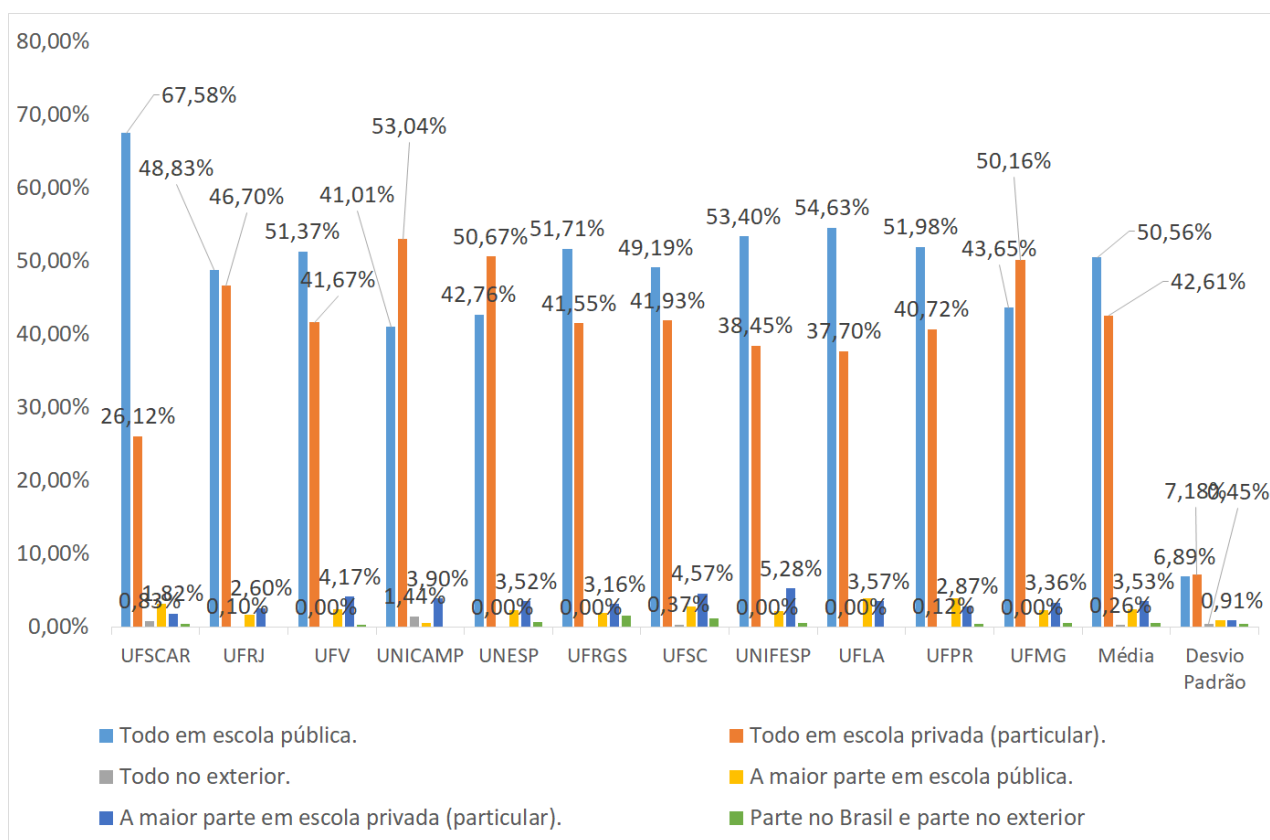
Além disso, considerando que os resultados apresentados demonstram uma predominância de estudantes oriundos de famílias com ensino médio ou superior, é possível inferir que tal tendência indica a influência da escolaridade familiar sobre a decisão de cursar o ensino superior. Esses resultados ratificam as conclusões de Barros *et. al.*, (2001) quanto aos determinantes do desempenho dos estudantes, onde o nível de escolarização familiar influencia mais a escolaridade dos concluintes que fatores relacionados à qualidade educacional precedente, oportunidades de empregabilidade e a disponibilidade de recursos comunitários e/ou familiares.

Considerando a influência da escolaridade familiar e relação desta com o nível de renda, Barros *et. al.* (2001) inferem que pais com baixa escolaridade podem influenciar a baixa escolaridade da prole, e com isso, promover a transferência da pobreza para as gerações futuras, por isso, é tão importante uma efetiva democratização de todos os níveis de ensino, tanto para fruição das melhorias associadas no nível microeconômico quanto para o nível macroeconômico (BARROS *et. al.*, 2001).

4.2.3 ORIGEM ESCOLAR

A origem escolar é outro fator fundamental para análise da equiparação de condições para aproveitamento de oportunidades, visto que a formação básica é critério para alcance do nível superior, bem como, o bom aproveitamento do ensino básico e médio que determina o acesso ao ensino superior (CARMO *et. al.*, 2014). No ENADE esse indicador é obtido a partir da questão: “Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?”

Gráfico 6: Origem escolar dos concluintes entre 2017-2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

Os resultados sugerem uma distribuição equilibrada no que se refere à origem escolar do grupo estudado, tendo em vista que a distribuição entre graduandos oriundos de escolas privadas e de escolas públicas se aproxima de 50% por cento para ambas as alternativas.

No que se refere à comparação com os ciclos anteriores, Ristoff (2013) indicou que, no ciclo correspondente aos anos de 2009, 2010 e 2011, o percentual de concluintes de medicina, provenientes do ensino médio público, correspondia apenas a 11% do total, no curso de odontologia essa categoria representava apenas 24%. No curso de direito esse percentual alcançava 42%, e para os cursos de história e pedagogia essa distribuição já era maior que 50%, antes mesmo da reserva de vagas instituídas por lei. Os valores atuais demonstram que as universidades públicas

brasileiras estudadas alcançaram a democratização nesse quesito, visto que ambas as categorias se aproximam do equilíbrio de 50%.

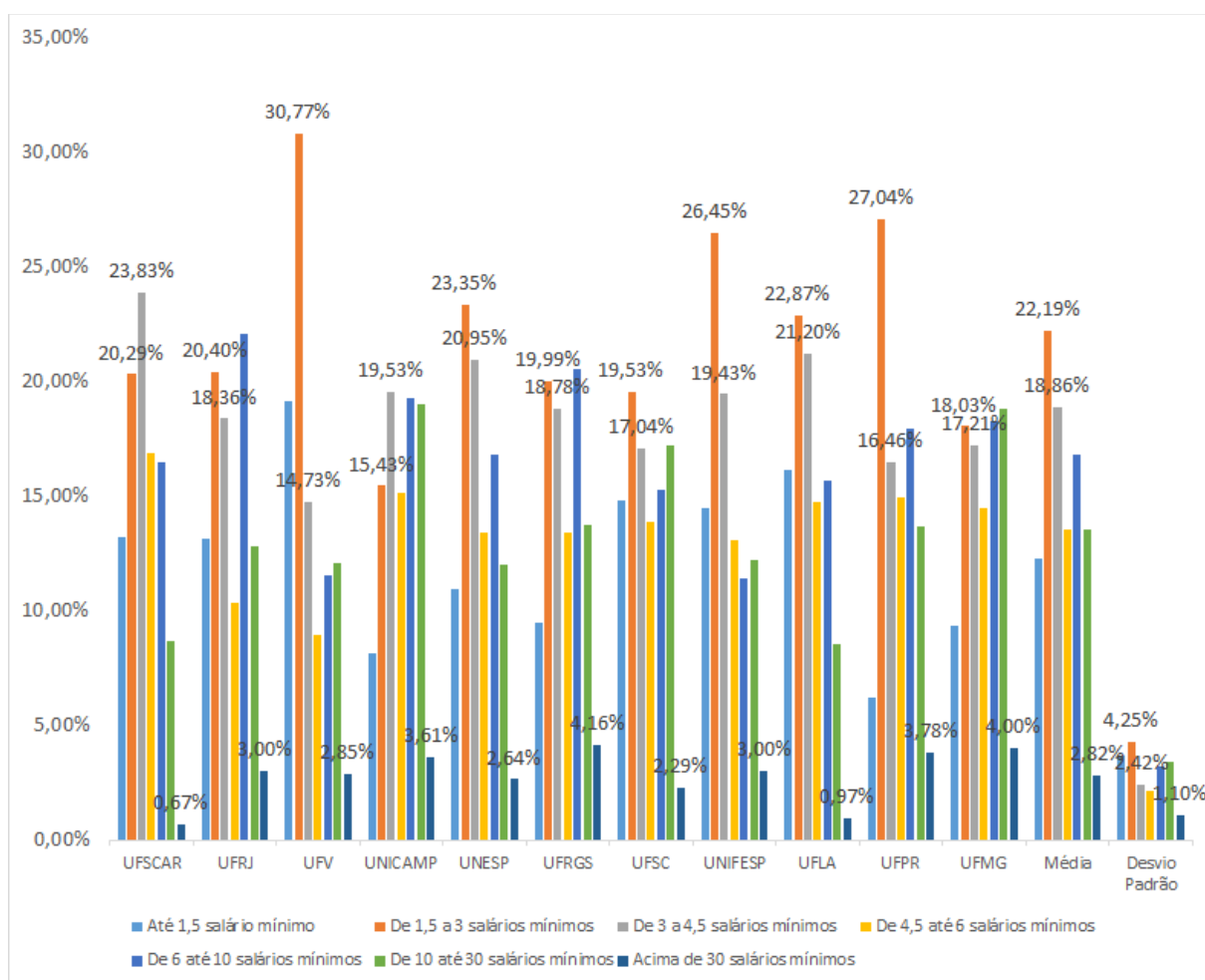
No que se refere à classificação da escola pública, é importante considerar o tipo de escola pública em questão, visto que existem as categorias públicas: municipal, estadual, federal e militar, onde cada estrutura de ensino possui diferenças significativas.

4.2.4 NÍVEL DE RENDA FAMILIAR

O nível de renda familiar é outro fator determinante na análise da equiparação de condições para aproveitamento de oportunidades, pois está diretamente relacionado à liberdade de escolha, além de ser determinante para a possibilidade de aproveitamento de oportunidades e consequente aquisição do que se deseja, bem como, é capaz de determinar o acesso à qualidade de ensino, acesso à cultura, alimentação adequada, postergação da necessidade de trabalho, etc (IBGE, 2020).

A renda também expressa o reconhecimento social das funções exercidas pelos componentes de uma família, ou seja, quanto mais socialmente reconhecida forem as profissões dos membros de um núcleo familiar, maior será a renda deles e, conseqüentemente, maior será a possibilidade de aquisição e acumulação de bens e serviços de sua preferência (IBGE, 2020).

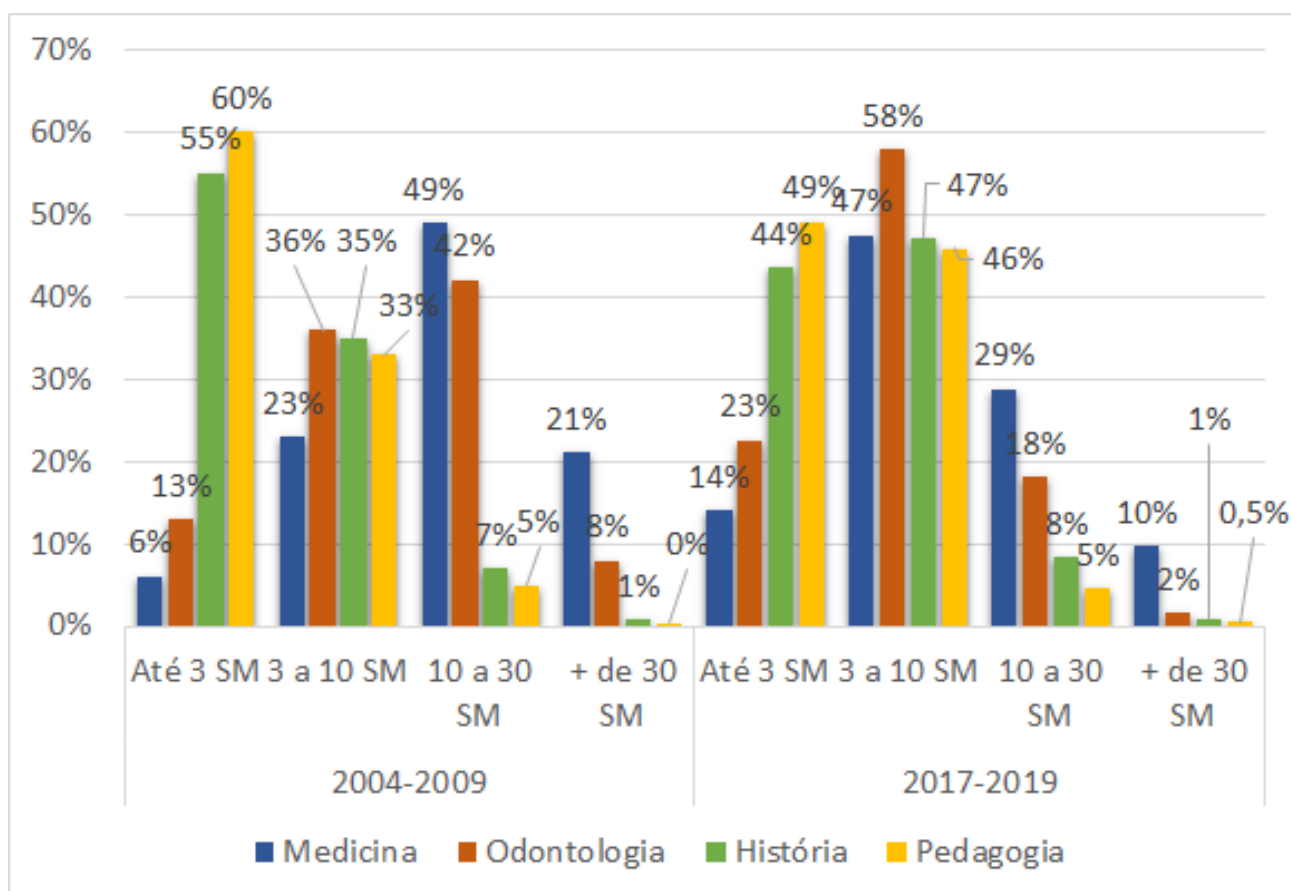
Gráfico 3: Nível de renda familiar dos concluintes entre os anos 2017-2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

O percentual mais significativo corresponde à categoria de discentes com rendimento familiar entre “1,5 a 3 salários-mínimos”, com percentuais médios entre 18% e 30% e média geral de 22,19% com desvio padrão geral de 4,25%. A segunda categoria mais representativa é a de discentes com rendimento familiar entre 3 e 4,5 salários-mínimos, com média geral de 18,86% e desvio padrão geral de 2,42%. A categoria menos representativa é a de discentes com renda superior a trinta salários-mínimos, sendo a média geral 2,82% e o desvio padrão geral 1,1%.

Gráfico 4: Comparação entre concluintes por nível de renda familiar nos diferentes ciclos do ENADE para os cursos selecionados



Fonte: Elaboração própria com base em dados extraídos de Ristoff (2013) e dos relatórios dos ENADES

SM=Salários-Mínimos

O gráfico 4 demonstra a distribuição por nível de renda, dos graduandos de medicina, odontologia, história e pedagogia, entre os anos 2004-2009 e 2017-2019, conforme estudo realizado por Ristoff (2013) e valores médios levantados na presente pesquisa. É possível verificar que a maioria dos estudantes de história, em ambos os períodos estudados e mesmo diante dos diferentes contextos, continua com perfil de rendimento familiar até 3 salários-mínimos. No que se refere a maioria dos estudantes dos cursos de medicina e odontologia, sugere-se que houve um deslocamento para um nível inferior de renda, oscilando de 10 a 30 salários-mínimos para 3 a 10 salários-mínimos.

No que se refere à análise por cursos e a comparação com as conclusões de Ristoff (2013) é possível perceber que oito anos depois o perfil das melhores universidades públicas do país reflete um aumento no percentual de concluintes de classe média.

A respeito da literatura sobre o tema, Sampaio, Limongi e Torres (2000), discorrem a respeito do perfil socioeconômico dos graduandos que realizaram o provão em 1999, exame predecessor ao ENADE, e no que se refere ao nível de renda familiar, os autores inferem que à época, tanto os jovens aptos a ingressar no ensino superior (por terem concluído o ensino médio), quanto os que já tinham o concluído, eram jovens nascidos de famílias com rendimentos superiores à 20 salários-mínimos. Em comparação aos resultados indicados no presente estudo é possível identificar uma tendência de mudança no que se refere a esse padrão de perfil, tendo em vista que foi identificado que a maioria dos estudantes estão compreendidos entre as categorias de renda familiar entre 1,5 e 4,5 salários-mínimos.

Esses valores sugerem que o perfil dos discentes é de classe média e que o ensino superior não é mais tão dominado pela classe média rica, corroborando com o argumento de DUBET (2015) de que os maiores beneficiados foram os indivíduos de classe média, mas ainda não é possível identificar uma distribuição equânime entre as sete categorias propostas.

4.3 DEMOCRATIZAÇÃO INTERNA

A democratização interna ocorre quando as diferenças regionais, econômicas, culturais, raciais, de gênero etc., não são critérios para manifestação de desigualdades dentro do próprio sistema de ensino superior (DUBET, 2015). A expressão da desigualdade através da categorização e hierarquização de IES propicia equivalente seletividade no acesso e manutenção (Carmo *et. al.*, 2014; DUBET, 2015). Essa seletividade promove a disseminação da hierarquia do mérito acadêmico e perpetua a estrutura das posições baseadas em nível de esforço e mérito atribuído, ou seja, utiliza da meritocracia para manutenção do *status quo* (DUBET, 2015; SAMPAIO, LIMONGI, TORRES, 2000)

Os critérios socioeconômicos apresentados no questionário do aluno e utilizados como subcategorias de análise para os conceitos tratados nesta seção são:

nível de renda familiar, em função dos privilégios promovidos a partir do nível de riqueza atribuída, raça, em função da estrutura segregativa intrínseca na sociedade, bem como a origem escolar, em função da relação direta com o objeto estudado (ANDRADE, DACHS, 2007, SAMPAIO, LIMONGI, TORRES, 2000).

4.3.1 RENDA

No que se refere à reprodução das desigualdades econômicas dentro do sistema educacional, é fundamental levar em consideração a conjuntura econômica em que ele está inserido (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008). Todo o sistema educacional é parte da sociedade capitalista que preconiza, dentre outras coisas, a competição, a propriedade privada, a apropriação da mão de obra e o acúmulo de capital, além de utilizar da burocracia para perpetuação da dominação e do próprio regime em si (FARIA, 2003).

Sob essa égide, o sistema de ensino superior estruturado é composto por indivíduos oriundos e participantes desse regime, por isso, considerando essa conjuntura e os valores observados na análise do nível de renda dos concluintes, supõe-se que o ensino superior absorve e reproduz essas desigualdades, visto que não há uma distribuição equânime das categorias (FARIA, 2003, PEROSA, COSTA, 2015).

O alto nível de representatividade de discentes com renda familiar entre 1,5 e 4,5 salários mínimos indica a importância do acesso à educação e cultura de qualidade como determinantes para aproveitamento das oportunidades de acesso ao ensino médio, pois esses valores sugerem que atualmente não é apenas a maioria rica que acessa a formação superior, mas os indicadores como origem escolar própria, nível de escolarização familiar, fonte de renda e os indicadores extraídos da categoria raça, tratados a seguir, demonstram maiores disparidades e, por isso, maior influência sob o não acesso democrático, do que o nível de renda em si, assim como relatado por Dubet (2015).

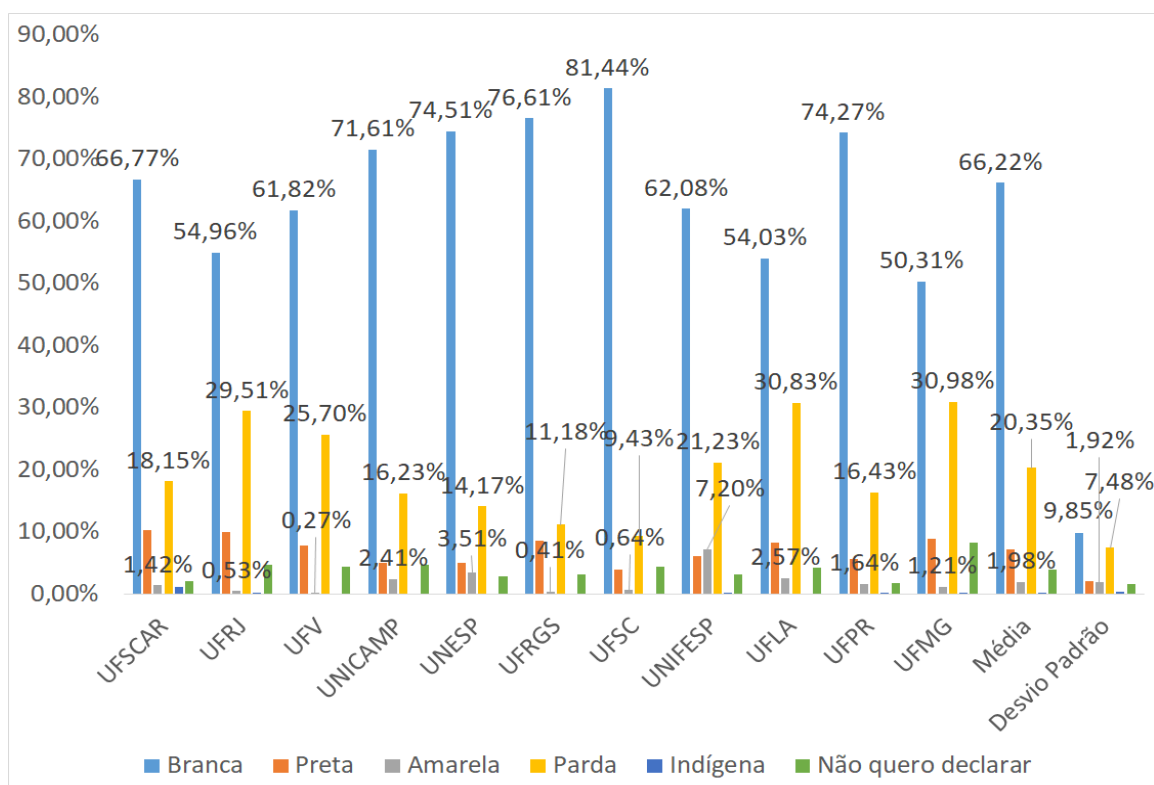
Entretanto, em revisão à literatura, nota-se uma divergência em relação ao estudo de Andrade e Dachs (2007, p. 411), que indicou, em 2006, maior influência da renda do que a raça como determinante para acesso ao ensino superior. O estudo considerou a relação entre nível de renda e raça como determinante para o acesso à

educação e concluiu que no que se refere ao ensino superior, Andrade e Dachs (2007) indicam que o percentual de brancos, com renda até um salário-mínimo *per capita* e que acessam esse nível de ensino, é mais que 2,5 vezes maior que o percentual de não brancos, enquanto para indivíduos com renda até cinco salários-mínimos, essa razão cai para 1,15 de brancos em relação aos não brancos.

4.3.2 RAÇA

Considerando o histórico de segregação racial mundial, perpetuado até os dias de hoje, analisaremos aqui se houve uma democratização do ensino superior a partir do perfil racial dos graduandos em fase de conclusão de curso, análise essa necessária para verificar se o sistema de ensino superior continua reproduzindo a limitação de acesso a determinados bens e locais aos indivíduos em função de sua etnia, absorvendo e reproduzindo essa segregação para dentro do próprio sistema (ANDRADE, DACHS, 2007; DUBET 2015).

Gráfico 5: Raça dos concluintes entre 2017-2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

Os dados apresentados demonstram a predominância do acesso e conclusão de graduação por parte de indivíduos brancos, em todas as instituições públicas federais de ensino superior estudadas. O menor percentual encontrado foi de 50,31% na UFMG e o maior valor percentual encontrado foi 81,44% na UFSC.

A segunda categoria racial que mais ocupa as vagas nas universidades públicas federais é a dos pardos, que registraram o maior percentual de 30,98%. Os pretos, amarelos e indígenas representam um percentual ínfimo no universo acadêmico, sendo o maior o percentual registrado de pretos na UFSCAR na ordem de 10,37%, de amarelos, 7,20% na UNIFESP e de Indígenas 1,15% na UFSCAR, além disso, não há concluintes indígenas em 4 instituições (UFV, UNICAMP, UNESP e UFLA).

Em comparação ao estudo de Ristoff (2013) é possível verificar que os cursos de medicina, medicina veterinária e odontologia mantiveram os altos percentuais de concluintes brancos, conforme demonstrado na tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Comparação da raça entre diferentes ciclos do ENADE

Percentual de concluintes brancos			
Curso	2004-2006	2007-2009	2017-2019*
Medicina	80%	76%	69,25%
Medicina Veterinária	81%	78%	74,87%
Odontologia	80%	74%	80,67%
História	57%	54%	68,27%

Fonte: Elaboração própria com base em Ristoff (2013)

*Média da amostra estudada

Foram identificados percentuais muito próximos a 80% nos três ciclos estudados para os cursos de medicina veterinária e odontologia. Variações relativamente significativas são percebidas apenas nos cursos de medicina e história.

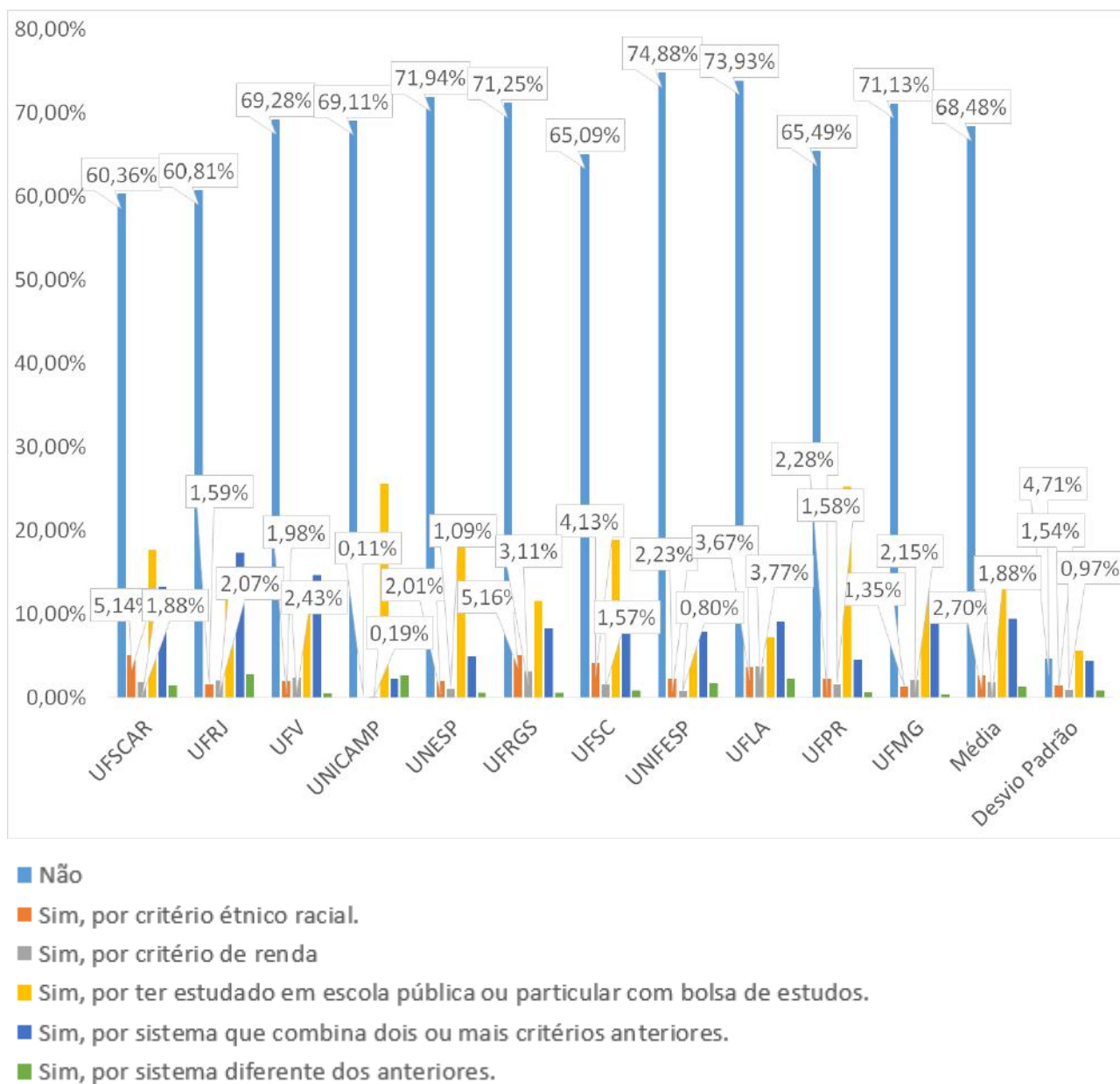
O estudo de Ristoff (2013) inferiu também valores inferiores 8% no percentual de pretos para os cursos de Odontologia e Direito, valores esses que se mantiveram ínfimos na análise de 2017-2019, com valores de de 4,93% e 4,67% respectivamente para o recorte definido. Tais resultados sugerem que não houve reverberação de uma possível democratização desse nível de ensino para as melhores universidades do país, considerando o recorte avaliado.

Essas sugestões vão ao encontro dos apontamentos de Andrade e Dachs (2007, p. 411), que indicaram maior proporção de indivíduos brancos no acesso ao ensino superior a partir de diferentes níveis de renda, bem como, corroboram com o estudo de Sampaio, Limongi e Torres (2000), que analisaram o perfil dos jovens entre 18 e 24 que já tinham concluído o ensino superior e identificaram que 86,6% eram brancos. Os resultados do presente estudo e a investigação da literatura sugerem que a expansão do ensino superior por massificação e as políticas públicas para democratização desse nível de ensino não foram suficientes para alcançar tal objetivo.

4.3.3 MODALIDADE DE INGRESSO

A modalidade de ingresso é outro indicador do nível de aproveitamento das políticas públicas para democratização do acesso ao ensino superior, pois concretiza a proposta intervencionista do Governo (BRASIL, 2020; BROCCO, 2017; LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

Gráfico 8: Aproveitamento das ações afirmativas para acesso ao ensino superior - concluintes entre 2017-2019



Fonte: Elaboração própria com base nos dados extraídos dos ENADEs entre 2017-2019

Em tentativa de demonstrar as diferenças que surgem dentro do próprio sistema de ensino, procurou-se analisar as diferentes origens escolares entre as universidades, mas verificou-se uma homogeneidade nos resultados: em todas as

universidades estudadas mais da metade dos concluintes não ingressaram por uso de política de ação afirmativa ou inclusão social.

O segundo maior percentual de concluintes foram usuários das cotas por ensino médio público ou particular com bolsa de estudos, apenas na UFRJ, UFV e UFLA que o percentual dessa categoria não foi superior ao ingresso ao ensino superior por combinação dos critérios de renda, raça ou origem escolar pública.

O critério étnico-racial ocupou o terceiro maior percentual representativo entre as categorias, mas foi o percentual em que mais foi possível verificar uma alternância em comparação com o quarto percentual com maior representatividade, que foi o acesso por critério de renda: das 11 universidades analisadas, o critério de raça preponderou em relação ao critério de renda em 6 delas. A combinação de critérios teve média de 9,48% e desvio padrão de 4,4%, com instituições em que essa ocorrência correspondeu a 2,24%, enquanto em outras alcançou 17,37%.

Essa discrepância indica a insuficiência da implantação da política de ações afirmativas na tentativa de democratizar o ensino superior, tendo em vista que o quantitativo analisado sugere uma distribuição desigual no aproveitamento das diferentes categorias para acesso por políticas de inclusão, resultando em uma predominância superior há 60% do não aproveitamento de tal política e, mesmo considerando o percentual de concluintes que aproveitaram as políticas, não proporcionou uma distribuição equilibrada.

O baixo nível de diversidade étnica e o baixo percentual de aproveitamento das políticas públicas de ação afirmativa corroboram com o argumento de Andrade e Dachs (2007) quando indicam o efeito oposto ao esperado com a implantação da política de cotas. Os autores expõem que uma das razões para tal é que, em função da influência do nível de renda para conclusão dos níveis de ensino anteriores ao ensino superior, os não-brancos sequer alcançam os parâmetros para aproveitamento das políticas públicas voltadas à democratização do ensino superior (ANDRADE, DACHS, 2007). Os autores ressaltam a necessidade de políticas públicas para diminuir as disparidades que surgem no decorrer do ensino básico e médio (ANDRADE, DACHS, 2007). Esses apontamentos corroboram para o argumento de que a expansão por massificação não desencadeia a democratização de forma direta,

além de absorver para o próprio sistema as desigualdades provenientes do contexto social no qual se insere (PRATES, 2007; DUBET, 2015).

Uma constatação que não cabe nas categorias e subcategorias de análise previstas, mas que foi possível observar e exemplifica que a massificação não proporciona uma efetiva democratização dentro do próprio sistema de ensino, é a manifestação da diferença regional entre as próprias IES. O fato de existir um ranking para tal já exprime uma desigualdade, mas ainda considerando essa concepção, o levantamento constatou que as Instituições com a maior pontuação são todas IES públicas e localizadas nas macrorregiões sul e sudeste do país. Essa constatação vai ao encontro do estudo de Sampaio, Limongi e Torres (2000, p. 36), que há 20 anos constataram tal predominância, o que permite sugerir que não houve uma mudança nesse paradigma após a implantação das políticas públicas de democratização do ensino superior.

5. CONCLUSÃO

A formação da sociedade contemporânea é influenciada pela instituição do ensino formal através das escolas em todo o mundo, bem como, resulta também da relação dialética entre esse e os demais agentes sociais, que confluíram para transição da Idade Média para a Idade Moderna, impulsionados pela valorização do conhecimento científico, estimulado pelo Movimento Iluminista (MAYOR, 2012; (PEREIRA, MAY, GUTIERREZ, 2014).

Tamanho impacto e abrangência estimula os debates sobre sua dinâmica em todo tecido social, sendo direcionada atualmente uma notoriedade para o sistema de ensino superior, principalmente em função das necessidades resultantes da consolidação de uma sociedade industrial, bem como, em função do reconhecimento dos benefícios culturais, sociais, políticos e financeiros atribuídos a tal formação (BROCCO, 2017; PEROSA, COSTA, 2015, PRATES, 2007).

Nesse contexto surgem as ideologias meritocráticas disseminadas pela burguesia, como estratégia de dominação para manutenção da estrutura burocrática da sociedade, mas que impulsionam as competições em todos os setores, inclusive no contexto educacional superior, por isso, considerando a relação dialética entre academia, cultura e sociedade, esse trabalho foi motivado pelo interesse em verificar o aproveitamento das políticas públicas para expansão democrática do ensino superior por parte dos indivíduos que realmente precisam da intervenção governamental para acesso a esse nível de formação (FARIA, 2003; MAYOR, 2012, DUBET, 2015)

A distribuição progressiva de vagas em IES e as políticas para promoção do acesso democrático demonstram o aumento do interesse do Estado sobre a temática da expansão do acesso ao ensino superior (INEP, 2010). A dedicação em promover um acesso de forma igualitária, seja motivada pelas reformas em todo o mundo, seja por conta da pressão popular ocasionada pela demanda reprimida por anos ou ainda pelo interesse de desenvolver ações populistas para manutenção do domínio da burguesia, fato é que nos últimos anos o Governo retomou o papel de promotor da educação superior, papel este que está ligado diretamente à formação da cidadania e soberania nacional, bem como indica o nível de democratização do país (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

O reconhecimento atribuído pela sociedade ao ensino superior demonstra sua importância para mudança de paradigmas sociais através do aproveitamento da oportunidade para melhor inserção no mercado de trabalho, aumento do nível de cultura, refinamento da consciência de classe, reconhecimento social e possibilidade de ascensão social (BROCCO, 2017; PEROSA, COSTA, 2015).

A verificação da teoria de François Dubet (2015) para com o perfil dos concluintes estudados indica que houve uma alteração no perfil econômico dos universitários, atualmente não é apenas a classe rica que acessa o ensino superior, há uma tendência de maior aproveitamento por parte da classe média brasileira sob as políticas expansionistas nesse segmento da educação.

Além disso, os resultados sugerem a manutenção da hegemonia branca dentro das universidades brasileiras, com concluintes oriundos de famílias que alcançaram o ensino médio e conseguem custear os dispêndios de sua prole ao longo da formação superior. Os resultados corroboram para os argumentos de que o acesso à educação e cultura de qualidade influenciam mais o acesso ao ensino superior que o nível de renda familiar (BARROS *et. al.*, 2001).

Por último, o indicador de aproveitamento das ações afirmativas sinaliza baixo aproveitamento dessas políticas, com percentuais de não utilização dessas políticas que representam mais da metade da amostra analisada. Tais resultados inferem a ineficiência na implantação das intervenções estatais considerando apenas os critérios e incentivos estabelecidos até então, bem como, a insuficiência da expansão por massificação para alcance da democratização nesse nível de ensino, necessidade essa já ressaltada por outros autores como (PRATES, 2017).

A análise do perfil dos alunos sugere que a maioria dos universitários são brancos, de classe média, que contam com o financiamento familiar para custeio de seus dispêndios durante toda a formação, bem como, são oriundos do sistema público de ensino, de famílias com escolaridade média e renda entre 1,5 e 4,5 salários-mínimos, além de não utilizarem dos programas de ação afirmativa para ingressar na graduação. Esse resultado vai ao encontro da literatura existente, como os estudos de RISTOFF (2013), MONTALVÃO NETO (2014), PRATES (2007), SAMPAIO, LIMONGI E TORRES (2000), PEROSA E COSTA (2015), mas colabora para compreensão de fatores que influenciam o acesso ao ensino superior para além do

aumento de vagas ofertadas, como por exemplo, as necessidades de melhor acesso à cultura, aumento do nível de escolaridade familiar, bem como, a necessidade de minimizar as diferenças de rendimento entre os conhecimentos transmitidos pelo ensino público em relação ao ensino particular (ANDRADE, DACHS, 2007; CARMO *et. al.*, 2014).

Espera-se que o presente estudo colabore para tomada de decisão dos gestores públicos no que se refere à necessidade de aperfeiçoamento dos critérios de utilização das políticas públicas de democratização do ensino superior. No demais, vale ressaltar a necessidade da continuação dos estudos dessa temática pela perspectiva da administração pública para alcance de resultados mais abrangentes, conclusivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, D. P. *et. al.* The education effect on population health. **Population and Development Review**, Volume 37, nº 2 2011, pp. 307–332. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2011.00412.x>

BARBOSA, M. L. O. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política & Sociedade**, Florianópolis, Vol. 14. Nº 31, 2015.

BARROS, R. P. de et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. Rio de Janeiro: **Ipea**, 2001. (Texto para Discussão, 834)

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 79-80)

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 06 de maio de 2021, às 22:35

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de maio de 2021, às 22:42h.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro e Macaé. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de São Carlos: São Paulo e Sorocaba. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de Viçosa: Viçosa. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de Campinas: Campinas e Piracicaba. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Franca, Assis, Botucatu, Jaboticabal, Araçatuba, São José dos Campos, Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, Curitiba. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de São Paulo - São Paulo, Guarulhos. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal do Paraná - Curitiba, Palotina. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório de IES: Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte. Brasília: 2019, 2018, 2017.

BROCCO, A. K. "Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2780>>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

BROOKE, N. SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. 1ª ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008

CARMO, E. F. CHAGAS, J. A. S; FIGUEIREDO-FILHO, D. B. ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALFOVO, M. S. LANA, R. A. SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031

DUBET, F. Qual a democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>

ESTÁCIO, M. A. F. ALMEIDA, D. A. R. Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas. **Journal of Research in Special education Needs**. Volume 16, nº 1. 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12197

FARAH, M. F. S. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 45(3):813-36, Maio/junho. 2011

FARIA, J. H. Homenagem ao prof. Fernando Cláudio Prestes Motta, **EccoS Revista Científica**, vol. 5, núm. 1, junho, 2003, p. 141-172. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550110>>. Acesso em: 1 de maio de 2021

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia à república. **Revista internacional de Educação Superior**. Campinas, SP. v. 3. n.2. 2017

GOMES, A. M. MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas sociais). **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 1995. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 1996. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 1997 (Parte 1 e 2). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 1998 (Parte 1 e 2). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 1999 (Parte 1 e 2). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2000. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2001. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2002**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2003**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2003. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2004**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2004. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2006**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2006. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2007**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2007. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2008**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2008. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2009**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2009. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2010**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2011**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. Brasília, DF, 2020. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2012**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2012. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2013**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2014**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014 (Atualizado em 7/5/2015). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2015**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 (Atualizado em 04/04/2018). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2016**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 (Atualizado em 20/09/2018). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2017**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017 (Atualizado em 20/09/2018). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2018**. Sinopse Estatística | Educação Superior 2018. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2019**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2019. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em 19 de maio de 2021.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2020

INEP. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade#:~:texto=Exame%20Nacional%20de%20Desempenho,geral%20e%20profissional%2C%20e%20o>>. Acesso em 06 de maio de 2021.

INEP. Índice Geral de Cursos, 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em 06 de maio de 2021.

LIMA, L. C. CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MAYOR, S. T. S. DA. Edward Thompson: história e formação. In: BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 229-234, set./dez. 2012 Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.010>. Acesso em 18 de maio de 2021 às 18:25h.

MARSHALL, T. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENDONÇA *et al.* **Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 156-177, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801899>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Universidade para Todos, 2021. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Financiamento Estudantil, 2021. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Aberta do Brasil (UAB), 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 06 de maio de 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2017.

MONT'ALVÃO NETO, A. L. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, jun., 2014.

OLIVEIRA, I. A. R. Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. **Revista Lua Nova**, n. 50, p. 160, 2000, v. II.

PAULA *et. al.*, **Manual para elaboração e normalização de trabalhos de conclusão de curso**, 3. ed. Rio de Janeiro. Sistemas de Bibliotecas e Informação - SiBI, 2011

PEREIRA, T. I. MAY, F. GUTIERREZ, D. O acesso das classes populares ao Ensino Superior: novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.16, n.32, p. 117-140, jan./jul. 2014.

PEROSA, G. S, COSTA, T. L. UMA DEMOCRATIZAÇÃO RELATIVA? UM ESTUDO SOBRE O CASO DA EXPANSÃO DA UNIFESP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 117-137, jan.-mar., 2015.

PRATES, A. A. P. Ampliação do sistema de Ensino Superior nas sociedades contemporâneas no final do séc. XIX. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.125-146, 2010.

PRATES, A. A. P. Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 102-123

PINA, K. V. Massificar sem democratizar: o excesso que oprime - **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, nº. 142, p.39-53, jan.-mar., 2018 - DOI: 10.1590/ES0101-73302017101664 - 3/04/21: 21:59

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SAMPAIO, H. LIMONGI, F. TORRES, H. Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

SANTOS, H. et al. Políticas públicas para a população negra no Brasil. ONU, 1999. [Relatório ONU] p.24

SOUZA, L. G. Política social e avaliação de políticas educacionais: construção de um referencial teórico. **Formadores**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2006.

SOUZA, A. C, BRANDALISE, M. ÂNGELA T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 515-538, 8 ago. 2017.

SOUZA, A. C, BRANDALISE, M. ÂNGELA T. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015

UNESCO. Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. PUC Minas. Editora Atlas, 1998

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; Zouain, Deborah Moraes. Pesquisa qualitativa em administração. FGV Editora, 2004.

APÊNDICE A - ESTRUTURA DA ANÁLISE ENTRE UNIVERSIDADES

Qual a sua cor ou raça?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFESP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Branca	66,77 %	54,96 %	61,82 %	71,61 %	74,51 %	76,61 %	81,44 %	62,08 %	54,03 %	74,27 %	50,31 %	66,22 %	9,85 %
Preta	10,37 %	10,04 %	7,78 %	5,09 %	4,98 %	8,61 %	4,00 %	6,15 %	8,27 %	5,70 %	8,98 %	7,27 %	2,08 %
Amarela	1,42 %	0,53 %	0,27 %	2,41 %	3,51 %	0,41 %	0,64 %	7,20 %	2,57 %	1,64 %	1,21 %	1,98 %	1,92 %
Parda	18,15 %	29,51 %	25,70 %	16,23 %	14,17 %	11,18 %	9,43 %	21,23 %	30,83 %	16,43 %	30,98 %	20,35 %	7,48 %
Indígena	1,15 %	0,24 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,09 %	0,14 %	0,20 %	0,00 %	0,23 %	0,25 %	0,21 %	0,31 %
Não quero declarar	2,15 %	4,70 %	4,45 %	4,67 %	2,81 %	3,11 %	4,37 %	3,15 %	4,30 %	1,73 %	8,25 %	3,97 %	1,68 %
Total	100,00 %	99,99 %	100,02 %	100,01 %	99,98 %	100,01 %	100,03 %	100,00 %	100,00 %	99,99 %	99,98 %	100,00 %	0,02 %

Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFESP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Até 1,5 salários-mínimo	13,21 %	13,11 %	19,10 %	8,10 %	10,94 %	9,45 %	14,80 %	14,45 %	16,13 %	6,23 %	9,34 %	12,26 %	3,65 %
De 1,5 a 3 salários-mínimos	20,29 %	20,40 %	30,77 %	15,43 %	23,35 %	19,99 %	19,53 %	26,45 %	22,87 %	27,04 %	18,03 %	22,19 %	4,25 %
De 3 a 4,5 salários-mínimos	23,83 %	18,36 %	14,73 %	19,53 %	20,95 %	18,78 %	17,04 %	19,43 %	21,20 %	16,46 %	17,21 %	18,86 %	2,42 %
De 4,5 até 6 salários-mínimos	16,89 %	10,30 %	8,95 %	15,10 %	13,38 %	13,40 %	13,89 %	13,08 %	14,73 %	14,92 %	14,48 %	13,56 %	2,13 %
De 6 até 10 salários-mínimos	16,44 %	22,04 %	11,52 %	19,24 %	16,78 %	20,51 %	15,29 %	11,40 %	15,63 %	17,93 %	18,23 %	16,82 %	3,18 %
De 10 até 30 salários-mínimos	8,68 %	12,77 %	12,05 %	19,00 %	11,96 %	13,71 %	17,19 %	12,23 %	8,50 %	13,66 %	18,76 %	13,50 %	3,39 %
Acima de 30 salários-mínimos	0,67 %	3,00 %	2,85 %	3,61 %	2,64 %	4,16 %	2,29 %	3,00 %	0,97 %	3,78 %	4,00 %	2,82 %	1,10 %
Total	100,00 %	99,99 %	99,97 %	100,01 %	99,99 %	100,00 %	100,01 %	100,03 %	100,03 %	100,02 %	100,04 %	100,01 %	0,02 %

Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFESP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	13,21 %	6,53 %	7,47 %	11,93 %	6,21 %	3,70 %	8,00 %	10,13 %	5,67 %	4,02 %	6,40 %	7,57 %	2,91 %

Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	20,29 %	39,41 %	57,38 %	43,16 %	53,96 %	39,06 %	48,54 %	42,03 %	39,17 %	40,08 %	40,46 %	42,14 %	9,17 %
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	23,83 %	31,81 %	26,40 %	26,56 %	23,48 %	33,16 %	28,90 %	23,83 %	24,23 %	26,51 %	31,50 %	27,29 %	3,37 %
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	16,89 %	4,96%	2,18%	10,10 %	7,08%	8,20%	6,23%	8,30%	6,47%	7,23%	7,03%	7,70%	3,48 %
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	16,44 %	6,36%	5,73%	6,26%	7,10%	13,03 %	5,23%	12,48 %	20,23 %	19,35 %	10,26 %	11,13 %	5,32 %
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	8,68%	10,91 %	0,85%	2,00%	2,16%	2,85%	3,11%	3,18%	4,23%	2,80%	4,34%	4,10%	2,88 %
Total	99,33 %	99,99 %	100,02 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,01 %	99,93 %	100,00 %	99,98 %	99,99 %	99,93 %	0,19 %

Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFESP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Nenhuma.	5,67%	4,19%	4,62%	1,76%	3,07%	2,86%	2,03%	6,60%	5,03%	2,42%	1,90%	3,65%	1,59 %
Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	26,20 %	8,14%	21,23 %	13,54 %	13,01 %	12,00 %	15,67 %	15,63 %	27,93 %	19,40 %	15,98 %	17,16 %	5,75 %
Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	10,73 %	18,16 %	11,72 %	9,63%	12,19 %	10,34 %	13,04 %	13,05 %	10,40 %	9,81%	13,70 %	12,07 %	2,34 %
Ensino médio	31,27 %	33,64 %	25,90 %	29,01 %	33,46 %	35,53 %	30,61 %	28,18 %	27,17 %	30,22 %	27,95 %	30,27 %	2,87 %
Ensino superior - Graduação.	20,64 %	22,61 %	24,48 %	33,79 %	26,85 %	25,51 %	18,90 %	25,75 %	22,70 %	23,72 %	26,99 %	24,72 %	3,74 %
Pós-graduação.	5,46%	13,24 %	12,08 %	12,26 %	11,41 %	13,80 %	19,74 %	10,75 %	6,77%	14,42 %	13,51 %	12,13 %	3,63 %
Total	99,97 %	99,99 %	100,03 %	99,99 %	99,99 %	100,04 %	100,00 %	99,95 %	100,00 %	99,98 %	100,03 %	100,00 %	0,03 %

Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFESP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Nenhuma.	18,03 %	1,43%	1,98%	0,96%	2,64%	0,88%	2,16%	5,20%	4,23%	3,81%	1,34%	3,88%	4,67 %
Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	21,43 %	12,13 %	17,32 %	8,34%	12,17 %	10,43 %	14,19 %	16,53 %	24,57 %	15,12 %	10,85 %	14,82 %	4,67 %
Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	9,32%	10,99 %	7,40%	6,79%	10,42 %	9,00%	10,89 %	10,23 %	9,63%	7,13%	10,98 %	9,34%	1,51 %
Ensino médio	26,47 %	31,33 %	27,95 %	29,83 %	31,34 %	39,61 %	34,87 %	27,58 %	25,50 %	27,11 %	31,43 %	30,27 %	3,96 %
Ensino superior - Graduação.	15,98 %	28,39 %	25,52 %	34,84 %	30,06 %	24,83 %	21,54 %	29,75 %	18,23 %	23,53 %	26,84 %	25,41 %	5,22 %
Pós-graduação	8,78%	15,77 %	19,82 %	19,23 %	13,36 %	15,24 %	16,37 %	10,75 %	17,83 %	23,33 %	18,60 %	16,28 %	3,99 %
Total	100,01 %	100,03 %	99,98 %	99,99 %	99,99 %	99,98 %	100,01 %	100,03 %	100,00 %	100,03 %	100,03 %	100,01 %	0,02 %

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFESP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Todo em escola pública.	67,58 %	48,83 %	51,37 %	41,01 %	42,76 %	51,71 %	49,19 %	53,40 %	54,63 %	51,98 %	43,65 %	50,56 %	6,89 %
Todo em escola privada (particular).	26,12 %	46,70 %	41,67 %	53,04 %	50,67 %	41,55 %	41,93 %	38,45 %	37,70 %	40,72 %	50,16 %	42,61 %	7,18 %
Todo no exterior.	0,83%	0,10%	0,00%	1,44%	0,00%	0,00%	0,37%	0,00%	0,00%	0,12%	0,00%	0,26%	0,45 %
A maior parte em escola pública.	3,21%	1,66%	2,48%	0,57%	2,30%	1,96%	2,77%	2,18%	4,00%	3,90%	2,26%	2,48%	0,94 %
A maior parte em escola privada (particular).	1,82%	2,60%	4,17%	3,90%	3,52%	3,16%	4,57%	5,28%	3,57%	2,87%	3,36%	3,53%	0,91 %
Parte no Brasil e parte no exterior	0,44%	0,10%	0,28%	0,00%	0,72%	1,60%	1,16%	0,63%	0,00%	0,41%	0,59%	0,54%	0,47 %
Total	99,99 %	99,99 %	99,97 %	99,97 %	99,97 %	99,99 %	99,99 %	99,93 %	99,90 %	99,99 %	100,03 %	99,97 %	0,03 %

Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?	UFSCAR	UFRJ	UFV	UNICAMP	UNESP	UFRGS	UFSC	UNIFE SP	UFLA	UFPR	UFMG	Média Geral	Desvio Padrão Geral
Não	60,36 %	60,81 %	69,28 %	69,11 %	71,94 %	71,25 %	65,09 %	74,88 %	73,93 %	65,49 %	71,13 %	68,48 %	4,71 %
Sim, por critério étnico racial.	5,14%	1,59%	1,98%	0,11%	2,01%	5,16%	4,13%	2,23%	3,67%	2,28%	1,35%	2,70%	1,54 %
Sim, por critério de renda	1,88%	2,07%	2,43%	0,19%	1,09%	3,11%	1,57%	0,80%	3,77%	1,58%	2,15%	1,88%	0,97 %
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.	17,77 %	15,39 %	11,02 %	25,66 %	19,41 %	11,61 %	18,96 %	12,40 %	7,27%	25,31 %	12,66 %	16,13 %	5,62 %
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.	13,34 %	17,37 %	14,72 %	2,24%	4,96%	8,28%	9,33%	7,95%	9,13%	4,63%	12,33 %	9,48%	4,40 %
Sim, por sistema diferente dos anteriores.	1,49%	2,74%	0,55%	2,70%	0,61%	0,59%	0,93%	1,73%	2,23%	0,70%	0,40%	1,33%	0,85 %
Total	99,98 %	99,97 %	99,98 %	100,01 %	100,01 %	100,00 %	100,00 %	99,98 %	100,00 %	99,98 %	100,01 %	99,99 %	0,01 %

APÊNDICE B – ESTRUTURA DA ANÁLISE ENTRE CURSOS

Qual a sua cor ou raça?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Branca	73,88%	68,27%	69,25%	74,87%	54,01%	80,67%	62,05%	69,00%	8,17%
Preta	4,93%	7,83%	3,32%	3,22%	8,84%	4,67%	10,85%	6,24%	2,74%
Amarela	1,54%	0,94%	4,57%	3,11%	0,96%	1,71%	1,41%	2,04%	1,24%
Parda	15,80%	17,35%	18,73%	14,96%	28,91%	11,60%	23,10%	18,64%	5,32%
Indígena	0,12%	0,00%	0,62%	0,17%	0,00%	0,09%	0,26%	0,18%	0,20%
Não quero declarar	3,72%	5,61%	3,52%	3,64%	7,26%	1,26%	2,33%	3,91%	1,85%
Total	100,00%	100,01%	100,00%	99,97%	99,99%	99,99%	100,01%	99,99%	0,01%

Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Até 1,5 salários-mínimo	8,07%	14,37%	4,61%	9,47%	12,73%	7,24%	15,81%	10,33%	3,78%
De 1,5 a 3 salários-mínimos	10,28%	29,14%	9,43%	15,79%	25,40%	15,30%	33,32%	19,81%	8,75%
De 3 a 4,5 salários-mínimos	13,69%	17,84%	14,48%	21,30%	23,80%	16,60%	22,20%	18,56%	3,64%
De 4,5 até 6 salários-mínimos	8,94%	13,73%	10,42%	16,63%	16,14%	18,26%	12,86%	13,86%	3,14%
De 6 até 10 salários-mínimos	21,96%	15,67%	22,59%	20,93%	13,59%	23,01%	10,81%	18,36%	4,57%
De 10 até 30 salários-mínimos	29,23%	8,39%	28,75%	13,70%	6,19%	18,07%	4,53%	15,55%	9,50%
Acima de 30 salários-mínimos	7,86%	0,86%	9,72%	2,16%	2,20%	1,53%	0,48%	3,54%	3,40%
Total	100,02%	100,00%	100,00%	99,98%	100,04%	100,01%	100,00%	100,01%	0,02%

Qual alternativa abaixo melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	3,09%	11,18%	4,15%	6,65%	5,33%	3,74%	6,74%	5,84%	2,54%
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	33,82%	33,57%	83,67%	76,40%	12,83%	70,27%	19,97%	47,22%	26,73%
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	43,82%	33,54%	9,27%	13,66%	35,19%	23,38%	28,55%	26,77%	11,34%

Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos	8,61%	9,24%	1,14%	1,06%	12,27%	1,04%	12,20%	6,51%	4,87%
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	6,52%	9,74%	1,17%	1,29%	19,67%	0,90%	26,90%	9,46%	9,46%
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	4,12%	2,72%	0,60%	0,93%	14,71%	0,64%	5,65%	4,20%	4,65%
Total	99,99%	99,98%	100,00%	99,99%	100,00%	99,98%	100,00%	99,99%	0,01%

Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Nenhuma.	1,86%	4,08%	1,36%	0,78%	2,87%	1,91%	6,10%	2,71%	1,70%
Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	7,29%	17,26%	4,85%	11,58%	15,57%	7,28%	30,96%	13,54%	8,27%
Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	7,79%	14,63%	7,51%	10,60%	17,66%	9,43%	13,84%	11,64%	3,54%
Ensino médio	26,40%	32,41%	23,76%	30,37%	39,01%	35,27%	31,09%	31,19%	4,75%
Ensino superior - Graduação.	35,50%	23,64%	36,85%	30,48%	17,47%	28,19%	14,23%	26,62%	7,99%
Pós-graduação.	21,16%	7,98%	25,65%	16,18%	7,43%	17,93%	3,78%	14,30%	7,47%
Total	99,99%	99,99%	99,98%	99,99%	100,01%	100,01%	100,00%	100,00%	0,01%

Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Nenhuma.	1,42%	2,26%	0,38%	0,71%	12,30%	0,23%	6,70%	3,43%	4,17%
Ensino fundamental: do 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	6,29%	14,98%	3,25%	6,80%	10,59%	6,36%	29,15%	11,06%	8,16%
Ensino fundamental: do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	6,88%	12,19%	4,26%	7,47%	8,17%	8,43%	12,24%	8,52%	2,66%
Ensino médio	25,24%	33,33%	26,17%	31,46%	35,69%	34,03%	29,81%	30,82%	3,67%
Ensino superior - Graduação.	34,00%	25,63%	36,39%	31,69%	20,36%	32,30%	14,53%	27,84%	7,40%
Pós-graduação.	26,20%	11,64%	29,52%	21,84%	12,94%	18,63%	7,57%	18,33%	7,46%
Total	100,03%	100,03%	99,98%	99,97%	100,04%	99,99%	100,00%	100,01%	0,03%

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Todo em escola pública.	34,56%	51,96%	34,68%	34,47%	59,12%	36,50%	69,67%	45,85%	13,36%
Todo em escola privada (particular).	58,98%	39,77%	61,35%	58,41%	31,71%	58,70%	23,49%	47,49%	14,41%
Todo no exterior.	0,08%	0,00%	0,12%	0,35%	1,46%	0,14%	0,13%	0,33%	0,47%

A maior parte em escola pública.	2,69%	2,67%	0,76%	2,12%	4,14%	1,57%	3,08%	2,43%	1,01%
A maior parte em escola privada (particular).	2,77%	5,30%	2,05%	3,76%	2,30%	2,41%	3,50%	3,15%	1,05%
Parte no Brasil e parte no exterior	0,89%	0,28%	1,01%	0,87%	1,30%	0,64%	0,13%	0,73%	0,38%
Total	99,96%	99,98%	99,96%	99,98%	100,03%	99,97%	99,99%	99,98%	0,02%

Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?	Direito	História	Medicina	Medicina Veterinária	Música	Odontologia	Pedagogia	Média	Desvio Padrão
Não	73,08%	69,19%	69,48%	72,19%	66,93%	65,42%	65,02%	68,76%	2,92%
Sim, por critério étnico racial.	2,73%	2,70%	1,96%	1,32%	2,91%	2,41%	3,19%	2,46%	0,59%
Sim, por critério de renda	1,63%	1,62%	1,30%	2,34%	0,80%	1,81%	2,06%	1,65%	0,47%
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.	11,90%	18,74%	14,12%	13,03%	20,19%	21,63%	20,28%	17,13%	3,69%
Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.	10,23%	7,03%	11,91%	10,47%	6,39%	8,54%	7,57%	8,88%	1,89%
Sim, por sistema diferente dos anteriores.	0,41%	0,72%	1,19%	0,64%	2,80%	0,14%	1,91%	1,12%	0,87%
Total	99,99%	100,01%	99,96%	99,99%	100,01%	99,97%	100,02%	99,99%	0,02%