

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

MELINA KLITZKE MARTINS

HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO
DA UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016

RIO DE JANEIRO

2018

Melina Klitzke Martins

HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO
DA UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Heringer

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

K298h Klitzke Martins, Melina
Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes - 2013 a 2016 / Melina Klitzke Martins. -- Rio de Janeiro, 2018.
207 f.

Orientadora: Rosana Heringer.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação Superior. 2. Democratização. 3. Cursos de Prestígio. 4. UFRJ. I. Heringer, Rosana, orient.
II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016**"

Mestrando(a): **Melina Klitzke Martins**

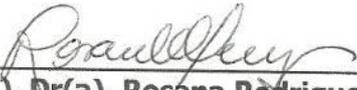
Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 21 de março de 2018.

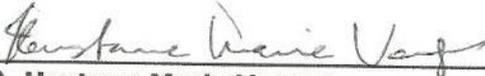
Banca Examinadora:



Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer



Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato



Prof(a). Dr(a). Hustana Maria Vargas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com este trabalho no decorrer desta jornada, especialmente:

a Deus, que tem guiado todos os meus passos;

ao meu marido, Thales Martins, que me compreendeu e auxiliou sempre que necessário;

aos meus pais, que, apesar da distância, sempre me apoiaram na caminhada acadêmica;

à minha orientadora, Rosana Heringer, que teve paciência e me deu todo o suporte necessário – admiro sua forma amável, modesta e divertida de ser;

à amiga Anna Paula Gonçalves da Silva, a quem tive a felicidade de conhecer no período do mestrado, e que me proporcionou trocas de conhecimento, ensinou-me muito na área da estatística e me incentivou e aconselhou – suas contribuições foram primordiais para que esta pesquisa se concretizasse;

à Divisão de Registro de Estudante (DRE/ Pr1) da UFRJ, que gentilmente disponibilizou os dados para esta pesquisa;

à FAPERJ, que me concedeu a bolsa de mestrado nota 10.

Muito obrigada!

RESUMO

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A educação superior brasileira, por muito tempo, foi reservada a uma parcela da população mais favorecida cultural e socioeconomicamente. Nas últimas décadas, esse nível de ensino tem passado por transformações que, entre outros aspectos, envolvem a implementação de políticas que visam expandir e democratizar o acesso. No entanto, é possível perceber que a expansão do ensino superior e a inserção de um perfil menos elitizado de estudantes têm ocorrido de forma mais ampla em instituições e cursos de menor prestígio social, potencializando as desigualdades internas na educação superior. Desse modo, com base em concepções teóricas produzidas principalmente na perspectiva da Sociologia da Educação, este trabalho tem como objetivo central analisar, com base no perfil socioeconômico dos ingressantes, se, após mudanças no acesso, tais como a adesão ao ENEM/ SISU e a implementação da Lei n.º 12.711/12 (Lei de Cotas), tem ocorrido a tendência de inclusão de um perfil menos elitizado em cursos de prestígio – Medicina, Direito e Engenharia de Produção – da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de 2013 a 2016. Para isso, foi realizada a análise quantitativa e descritiva dos microdados do questionário socioeconômico do vestibular 2009 e da pré-matrícula de 2013 a 2016 nos referidos cursos. Os achados demonstram que, apesar de alterações, permanece o perfil elitizado, no que se refere ao *background* econômico, social e cultural familiar. Cotistas que ingressaram nas modalidades sem recorte de renda representam a “elite dos cotistas”: indivíduos de origem familiar com rendas médias e altas, oriundos de escolas públicas federais e elevada escolaridade da mãe, parecido com o perfil dos ingressantes por ampla concorrência e dos ingressantes de 2009 (último ano em que, no processo seletivo da UFRJ, foi utilizado somente o vestibular, sem nenhum tipo de reserva de vagas). Já o perfil menos elitizado é encontrado na modalidade que agrega egressos de escolas públicas estaduais e critérios étnicos raciais e de renda.

Palavras-chave: Educação superior. Democratização do acesso. Cursos de prestígio. UFRJ.

ABSTRACT

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Brazilian higher education, for a long time, was occupied by a portion of the population most favored socioeconomically and culturally. In the last decades, this level of education has undergone transformations that, among other aspects, involve the implementation of policies that aim to expand and democratize access. However, it is possible to perceive that the expansion of higher education, and the insertion of a less elitist profile of students, has occurred more broadly in institutions and courses of lesser social prestige, enhancing internal inequalities in higher education. Thus, based on theoretical conceptions produced mainly from the perspective of the Sociology of Education, this work has the main objective to analyze, from the socioeconomic profile of the participants, if after changes in access, such as the ENEM / SISU adherence and the implementation of the Quotas Law (Law number 12.711/12), there has been a tendency to include a less elitist profile in prestigious courses - Medicine, Law and Production Engineering - of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) from 2013 to 2016. Thus, quantitative descriptive analysis of the microdata of the socioeconomic questionnaire of the vestibular 2009 and the pre-registration of 2013 to 2016, in said courses was produced. The findings show that, despite changes, the profile remains elitist, with respect to the family economic, social and cultural background. Quotas that entered the modalities without income cuts represent the "elite of the quota students": individuals of family origin with medium and high incomes, high level of education of the mother, close to the profile of the entrants by ample competition and of the incoming ones of 2009 (last year in which the UFRJ only used the vestibular in its selection process, without any type of reserve of vacancies). The less elite profile is found in the modality that aggregates public school graduates and racial and income ethnic criteria.

Keywords: Higher education. Democratization of access. Prestigious courses. UFRJ.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proporção da renda familiar da demanda potencial representada na educação superior, em 2015	72
Quadro 2 - Total de ingressantes por semestre e ano na UFRJ, de 2010 a 2016	77
Quadro 3 - Total de inscritos e ingressantes por curso, em 2009	97
Quadro 4 - Total de ingressantes por curso, de 2013 a 2016	98
Quadro 5 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a cor/ raça, por carreira, em 2009	101
Quadro 6 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a renda, por carreira, em 2009	103
Quadro 7 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo o tipo de escola, por carreira, em 2009	105
Quadro 8 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a escolaridade da mãe, por carreira, em 2009	107
Quadro 9 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo o sexo, por carreira, em 2009	108
Quadro 10 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a situação de trabalho, por carreira, em 2009	111
Quadro 11 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a idade, por carreira, em 2009	113
Quadro 12 - Perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ nos anos de 2009, 2013, 2014, 2015 e 2016	156
Quadro 13 - Perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ nos anos de 2009, 2013, 2014, 2015 e 2016	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior, 1991-2015	28
Gráfico 2 - Evolução das matrículas na educação superior, 1991-2015	29
Gráfico 3 - Percentual de renda da demanda potencial ao ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015	69
Gráfico 4 - Percentual de renda e cor/ raça da demanda potencial ao ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015	69
Gráfico 5 - Percentual de renda familiar da demanda efetiva no ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015	70
Gráfico 6 - Percentual de renda familiar da demanda efetiva no ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro quanto à categoria administrativa das Instituições da Educação Superior públicas ou privadas, em 2015	71
Gráfico 7 - Vagas oferecidas na graduação presencial pelo ENEM/SISU	89
Gráfico 8 - Percentual da cor/ raça dos inscritos e ingressantes por curso – vestibular UFRJ, 2009	100
Gráfico 9 - Percentual da renda familiar dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009	102
Gráfico 10 - Percentual do tipo de escola que os inscritos e ingressantes frequentaram na maior parte do ensino médio por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009	104
Gráfico 11 - Percentual da escolaridade da mãe entre inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009	106
Gráfico 12 - Percentual do sexo dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009	108
Gráfico 13 - Percentual da situação de trabalho dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009	109
Gráfico 14 - Percentual da idade dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009	112
Gráfico 15 - Percentual de distribuição de vagas por modalidades de ingresso e por curso, de 2013 a 2016	115
Gráfico 16 - Percentual de cor/ raça dos ingressantes por curso, de 2013 a 2016	117
Gráfico 17 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de	118

Direito noturno, de 2013 a 201

Gráfico 18 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	119
Gráfico 19 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	119
Gráfico 20 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	120
Gráfico 21 - Percentual de renda familiar dos ingressantes por curso, de 2013 a 2016	121
Gráfico 22 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016	122
Gráfico 23 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	123
Gráfico 24 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	124
Gráfico 25 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	124
Gráfico 26 - Percentual do tipo de escola em que o ingressante cursou o ensino médio, por curso, de 2013 a 2016	127
Gráfico 27 - Percentual do tipo de escola por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016	129
Gráfico 28 - Percentual do tipo de escola por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	129
Gráfico 29 - Percentual do tipo de escola por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	130
Gráfico 30 - Percentual do tipo de escola por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	131
Gráfico 31 - Percentual da escolaridade da mãe dos ingressantes, por curso, de 2013 a 2016	133
Gráfico 32 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016	134
Gráfico 33 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	134

Gráfico 34 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	135
Gráfico 35 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	136
Gráfico 36 - Percentual do sexo dos ingressante por curso, de 2013 a 2016	138
Gráfico 37 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016	139
Gráfico 38 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	139
Gráfico 39 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	140
Gráfico 40 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	140
Gráfico 41- Percentual da situação de trabalho dos ingressantes por cursos, de 2013 a 2016	142
Gráfico 42 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016	143
Gráfico 43 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	144
Gráfico 44 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	144
Gráfico 45 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	145
Gráfico 46 - Percentual da idade dos ingressante por curso, de 2013 a 2016	147
Gráfico 47 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016	148
Gráfico 48 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016	148
Gráfico 49 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016	149
Gráfico 50 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016	149

LISTA DE SIGLAS

AC	Ampla Concorrência
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COPPE	Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia
CT	Centro de Tecnologia
DRE	Divisão de Registro de Estudante
EMI	<i>Effectively Maintained Inequality</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Pública
EP+PPI	Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena
EP+BR	Escola Pública mais Baixa Renda
EP+BR+PPI	Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FND	Faculdade Nacional de Direito
HUCFF	Hospital Universitário Clementino Fraga Filho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESC	Instituto de Estudos de Saúde Coletiva
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPMG	Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira
IPUB	Instituto de Psiquiatria
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMI	<i>Maximally Maintained Inequality</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Ponto Percentual
PRE/ UFRJ	Programa de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUF	Ranking Universitário Folha
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário Mínimo
SPSS	<i>Statistic Package for Social Sciences</i>
THE	Teste de Verificação de Habilidade Específica
UB	Universidade do Brasil
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UFAL	Universidade de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
URJ	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: GÊNESE, EXPANSÃO E NOVAS POLÍTICAS DE ACESSO	19
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA COLÔNIA ATÉ A DÉCADA DE 1950	19
2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1960	24
2.3 A EXPANSÃO MAIS RECENTE DO ENSINO SUPERIOR: 1990 ATÉ A ATUALIDADE	27
2.4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (ENEM/SISU)	31
2.5 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	36
3 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE PRESTÍGIO	47
3.1 DIMENSÕES DA DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	47
3.1.1 Massificação	48
3.1.2 Democratização do acesso	50
3.1.3 Democratização interna	55
3.2 CURSOS DE PRESTÍGIO: MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA	58
3.3 DISCUTINDO A DEMOCRATIZAÇÃO PERANTE A REALIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA E DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	66
4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CURSOS DE DIREITO, MEDICINA E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E OS MECANISMOS DE ACESSO	74
4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: UM POUCO DE HISTÓRIA	74
4.1.1 Medicina	78
4.1.2 Direito	80
4.1.3 Engenharia	81
4.2 OS MECANISMOS DE ACESSO À GRADUAÇÃO DA UFRJ	83
5 HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFRJ? ANÁLISES COM BASE NO PERFIL DOS INGRESSANTES	91
5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	91
5.1.1 Variáveis do estudo	95
5.1.2 População do estudo	98
5.2 O PERFIL DOS INSCRITOS E INGRESSANTES EM 2009, NOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIAS/ ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFRJ	99
5.2.1 Cor/ raça	100
5.2.2 Renda familiar	103
5.2.3 Tipo de escola	105
5.2.4 Escolaridade da mãe	106
5.2.5 Sexo	108

5.2.6 Situação de trabalho	110
5.2.7 Idade	112
5.3 O PERFIL DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO APÓS ADEÇÃO DO ENEM/ SISU E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/12	115
5.3.1 Cor/ raça	117
5.3.2 Renda familiar	121
5.3.3 Tipo de escola	127
5.3.4 Escolaridade da mãe	133
5.3.5 Sexo	138
5.3.6 Situação de trabalho	142
5.3.7 Idade	147
5.3.8 Síntese das características socioeconômicas dos ingressantes	152
5.4 HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFRJ DE 2013 A 2016?	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE	177

1 INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira, por muito tempo, foi reservada a uma parcela da população mais favorecida cultural e socioeconomicamente. Desde o seu surgimento no século XIX, o objetivo desse nível de ensino era formar lideranças intelectuais, políticas e econômicas do País. No entanto, nesse período, não havia como cogitar que o ensino superior fosse mais abrangente e democrático, pois a própria educação básica era um privilégio de poucos (HERINGER, 2011).

Posteriormente, mediante crescimento econômico, urbanização e maior demanda educacional das classes médias brasileiras, iniciou-se, a partir da década de 1960, uma expansão do ensino superior, que ocorreu principalmente por intermédio do setor privado.

Ao longo das últimas décadas, observamos uma ampliação do nível de escolarização da população brasileira: redução do analfabetismo, aumento do número de anos de estudos, aumento da proporção de concluintes das séries iniciais etc. No entanto, ainda é necessário melhorar a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil.

Todavia, com a massificação da educação básica, a demanda por ensino superior se ampliou e, no intuito de expandi-lo e democratizá-lo, diversas políticas, recentemente, foram implementadas e modificações foram feitas nos mecanismos de acesso. Dentre essas iniciativas, citamos: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a adoção de políticas de ação afirmativa, a implementação da Lei n.º 12.711/12 nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) – conhecida como Lei de Cotas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), entre outras.

Destacamos duas iniciativas que estão ligadas diretamente com as modificações no acesso às IFES: as políticas de ação afirmativa e o ENEM/ SISU. As políticas de ação afirmativa podem ser vistas como medidas para promover maior igualdade de oportunidades a grupos e populações socialmente excluídos, uma vez que predizem um tratamento diferenciado na sua execução, com o objetivo de ampliar a inserção desses

sujeitos na educação, no mercado de trabalho, na saúde, entre outros (HERINGER, 1999).

Essa política foi implementada em muitas universidades brasileiras, sobretudo públicas, no intuito de democratizar o acesso ao nível superior de ensino. No entanto, essa discussão é, de certa forma, nova no Brasil, ganhando mais visibilidade com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que ocorreu em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Segundo alguns estudiosos, nesse evento, o Brasil se posicionou a favor de políticas que favoreçam grupos historicamente discriminados, comprometendo-se, pela primeira vez, com a implantação de políticas de ações afirmativas nas instituições de ensino superior (OLIVEN, 2009; HERINGER, 2013).

Após anos de debates e embates, a Lei de Cotas foi sancionada em 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012). Essa lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo a reserva de vagas, por curso e turno, de no mínimo 50% para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, além de incluir um determinado percentual de vagas reservadas com recorte de renda e étnico-racial.

Por sua vez, o ENEM foi criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), para avaliar o desempenho dos alunos concluintes ou egressos do ensino médio. Além disso, seus resultados começaram a servir como forma de acesso à educação superior. A criação do ENEM veio a calhar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que estabelece a flexibilização das formas de acesso ao ensino superior, pois, até então, a lei que estava em vigor exigia somente o vestibular para tanto. Desde então, o ENEM cresce progressivamente e se legitima como principal dispositivo de acesso ao ensino superior.

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) propôs às IFES que utilizassem o ENEM como prova para seleção dos candidatos em vez de seus vestibulares próprios. Para isso, o MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou uma reestruturação metodológica do exame (LUZ; VELOSO, 2014). Nessa reformulação, um dos objetivos estabelecidos foi o de servir à democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior.

Junto a essas alterações no ENEM, surge, em 2010, o SISU, um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas da educação superior de participantes. Para se inscrever no processo seletivo do SISU, o estudante deve participar do ENEM no ano anterior à inscrição.

Conforme apresenta o discurso oficial, ao ser utilizado como ferramenta unificada de seleção, por meio do SISU, o ENEM seria um caminho para garantir a democratização do acesso ao ensino superior, já que oferece, para todos os estudantes do País, oportunidades de inscrição/ candidatura em qualquer curso e universidade federal brasileira. Nogueira et al. (2017) apontam que a vantagem do SISU (acrescentamos ENEM/ SISU), em relação aos vestibulares tradicionais, seria a ampliação da eficiência institucional, ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas, além de aumentar a mobilidade geográfica e a inclusão de outros grupos sub-representados no ensino superior.

Pesquisas apontam que, por meio de algumas dessas iniciativas, a exemplo das políticas de ação afirmativa, o perfil dos ingressantes na educação superior têm começado a se alterar. Ou seja, estudantes de camadas menos favorecidas, oriundos de escolas públicas e/ ou pretos, pardos e indígenas têm ingressado em maior número, sendo, em muitos casos, a primeira geração da família a entrar no ensino superior. No entanto, a expansão e a incidência de um perfil menos elitizado têm ocorrido de forma mais ampla em instituições e cursos de menor prestígio social, potencializando uma distribuição desigual na educação superior (VARGAS, 2008; RISTOFF, 2014; PRATES; BARBOSA, 2015; ANDRADE, 2015).

Segundo Vargas (2008), uma das fronteiras a ser ultrapassada para que ocorra a democratização do acesso ao ensino superior é a hierarquia de carreiras. Para essa autora, o mercado simbólico de cursos está marcado pelas profissões tradicionais: Direito, Medicina e Engenharia. Essas “profissões imperiais”, nos termos de Coelho (1999), são prestigiadas ainda hoje na hierarquia de cursos, seja pela relação candidato/vaga e pelas altas notas de corte nos processos seletivos, seja pelas ofertas no mercado de trabalho (VARGAS, 2008).

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar, com base no perfil socioeconômico dos ingressantes, se, após as mudanças no acesso mediante adesão ao ENEM/ SISU e implementação da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), ocorreu

uma tendência de democratização em cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tradicionalmente recebiam/ recebem um perfil de ingressantes mais elitizado, quais sejam: Direito, Medicina e Engenharia de Produção. Portanto, o guia desta pesquisa foi a seguinte pergunta: após a adesão ao ENEM/ SISU e a implementação da Lei de Cotas, houve tendência de democratização no acesso aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção da UFRJ?

Como objetivos específicos, destacamos: I) retomar a história da expansão recente e das novas políticas de acesso do ensino superior brasileiro, tais como o ENEM/ SISU e as políticas de ação afirmativa; II) discutir o conceito de democratização e suas dimensões, bem como compreender como as profissões imperiais se constituíram no Brasil; III) conhecer a história da UFRJ, particularmente a dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia dessa instituição, e também a história do processo mais recente de modificações de suas formas de acesso à graduação; IV) apresentar o perfil socioeconômico dos inscritos e dos ingressantes do vestibular 2009, nos cursos de Medicina, Direito e Engenharias/ Engenharia de Produção da UFRJ ; V) analisar o perfil socioeconômico dos ingressantes dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção da UFRJ.

Para concretizar tais objetivos, apoiamos-nos em concepções teóricas produzidas principalmente na perspectiva da Sociologia da Educação e realizamos análise quantitativa e descritiva dos microdados do questionário socioeconômico do vestibular 2009 da UFRJ, como também dos microdados do questionário socioeconômico da pré-matrícula dos anos de 2013 até 2016 dos referidos cursos da UFRJ.

Nesse sentido, salientamos que esta pesquisa não intenciona estabelecer causa e efeito nem isolar a responsabilidade do ENEM/ SISU e da Lei de Cotas, mas sim averiguar, por meio da análise do perfil dos ingressantes, se ocorreram modificações em direção à democratização.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. No segundo capítulo, logo após esta introdução, apresentamos, de forma breve, a história do ensino superior brasileiro, de seu surgimento até a atualidade. Além disso, discorreremos sobre as políticas de ação afirmativa e sobre o ENEM/ SISU.

No terceiro capítulo, discutimos sobre a democratização do ensino superior e suas dimensões, bem como sobre os cursos de prestígio social, apresentando como as profissões imperiais – Medicina, Direito e Engenharia – se delinearam no Brasil. Para

complementar tais discussões, expomos a configuração da população brasileira e do estado do Rio de Janeiro, assim como a demanda potencial ao ensino superior e a população efetiva no ensino superior de tais localidades, fundamentando-se, com foco nas variáveis cor/ raça¹ e renda, nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Síntese dos Indicadores Sociais da População Brasileira (2016) e dos Microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2015).

No quarto capítulo, contamos brevemente a história da UFRJ e de seus cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção, como também discorremos sobre os mecanismos de acesso à graduação dessa instituição.

Finalmente, no quinto capítulo, além de expormos os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentamos o perfil socioeconômico dos inscritos e dos ingressantes nas carreiras de Direito, Medicina e Engenharia, com base nos microdados do vestibular da UFRJ no ano de 2009, período anterior às modificações no acesso. Em seguida, ainda no capítulo cinco, analisamos o perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção da UFRJ após a adesão ao ENEM/ SISU e a implementação da Lei n.º 12.711/12, segundo os microdados do questionário socioeconômico da pré-matrícula.

E, por fim, nas considerações finais, retomamos os principais resultados das análises dos dados e destacamos limitações e insinuações para que o acesso a cursos e instituições de prestígio seja um pouco mais democrático.

¹ Nos apoiamos na perspectiva sociológica para utilizar o termo cor/ raça. Segundo Guimarães (2003, p.96), “as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais”. Portanto, na perspectiva sociológica, raças “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.” (GUIMARÃES, 2003, p.96). Guimarães (2003, p.104) argumenta que “cor” não é uma categoria objetiva, “cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: GÊNESE, EXPANSÃO E NOVAS POLÍTICAS DE ACESSO

Este capítulo está organizado em quatro partes. Primeiramente apresentamos, de forma sucinta, a história da educação superior brasileira da Colônia até a década de 1950. Posteriormente, focamos na expansão e reformas desse nível de ensino ocorridas a partir da década de 1960 até 1990. Na terceira parte, mostramos a expansão mais recente da educação superior a partir da década de 1990 até a atualidade. Por fim, apresentamos duas iniciativas criadas nos últimos anos que modificaram o acesso ao ensino superior: as políticas de ação afirmativa e o ENEM/SISU.

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: DA COLÔNIA ATÉ A DÉCADA DE 1950

O ensino superior brasileiro, comparado com o contexto latino-americano, surgiu tardiamente. Enquanto os espanhóis, no século XVI, fundaram universidades em seus domínios na América, o Brasil Colônia, até o início do século XIX, não possuía instituições de ensino superior. Nesse período, o ensino formal do Brasil esteve a cargo da Companhia de Jesus, que se dedicava à cristianização dos índios, à formação do clero em seminários teológicos e à educação dos filhos da classe dominante em colégios reais² (OLIVEN, 2002).

É relevante pontuar que, até o começo do século XIX, os brasileiros que terminavam seus estudos nos cursos dos reais colégios dos jesuítas tinham a possibilidade de estudar na Universidade de Coimbra, já que, no Brasil, não havia universidades (TEIXEIRA, 1989). Acolhendo os filhos da elite que nasciam nas colônias, um dos objetivos dessa universidade era a unificação cultural do império português. Dessa forma, a Universidade de Coimbra é considerada, por Teixeira (1989), a “primeira universidade” para os brasileiros, visto que, durante três séculos, vários jovens da elite, nascidos no Brasil, graduaram-se lá.

Em 1808, mediante transmigração da família real portuguesa para o Brasil, foi criado, no País, um novo grau de ensino – o ensino superior –, estruturado em estabelecimentos isolados. Segundo Teixeira (1989, p. 62):

² Nos colégios reais, eram ministrados também cursos de Teologia, Filosofia e Artes, considerados cursos superiores (CUNHA, 2007).

Com a chegada do Príncipe D. João, futuro D. João VI, em 1808, à Bahia, o Príncipe Regente cria nessa cidade, em 18 de fevereiro, a Escola de Cirurgia e Anatomia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Apenas chegado ao Rio, o Príncipe Regente cria a 2 de abril de 1808 o segundo Curso de Anatomia e Cirurgia, hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1808, criou a Academia de Guarda-Marinha e em 1810, a Academia Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro; em 1814 o Curso de Agricultura, e em 1816, a Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura. Depois da Independência, cria o Imperador D. Pedro I em 11 de agosto de 1827 os Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda, Pernambuco. Durante a regência, na menoridade de D. Pedro II, criam-se em 1832 a Escola de Minas e Metalurgia em Ouro Preto, Minas Gerais, em 1839 a Escola de Farmácia, também em Ouro Preto, e em 1837, no Rio de Janeiro, o Imperial Colégio Pedro II. O Imperador D. Pedro II somente instalou a Escola de Minas 34 anos após a criação. Estas foram as escolas superiores oficiais que teve o Brasil até 1889, data da Proclamação da República.

Todos os numerosos apelos para a criação de uma universidade no Brasil foram recusados. Conforme afirma Teixeira (1989), durante todo o período monárquico, nada menos de 42 projetos de universidade foram apresentados, desde o de José Bonifácio até o último, o de Rui Barbosa, em 1882, todos negados pelo governo e pelo parlamento.

O interesse maior do governo era formar, em escolas autônomas, alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos (DURHAM, 2003). De acordo com Sampaio (1991, p. 2), “as escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram na espinha dorsal do sistema, e ainda onde estão as profissões de maior prestígio e demanda”. Esse sistema voltado para o ensino assegurava um diploma profissional que dava direito a ocupar posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente e a assegurar prestígio social (SAMPAIO, 1991).

Em compasso com as poucas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira, o sistema de ensino superior, de 1808 até 1889, desenvolveu-se lentamente. No fim dos anos 1880, o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. As escolas superiores eram voltadas a poucas áreas do conhecimento e localizadas apenas em sete cidades brasileiras: Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Ouro Preto (MG), Salvador (BA), Recife/ Olinda (PE), Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS) (CUNHA, 2007b).

A partir de 1889, com a proclamação da república, a nova constituição descentralizou o ensino superior e permitiu a criação de novas instituições pelas demais instâncias do poder público (estaduais e municipais) e pela iniciativa privada, o que, pela primeira vez, permitiu o surgimento de estabelecimentos confessionais de educação superior no País. Assim, entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, na sua maioria privadas. De um lado, havia instituições católicas empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, havia iniciativas de elites locais que buscavam prover para seus estados estabelecimentos de ensino superior. Algumas dessas iniciativas contaram com o apoio dos governos estaduais (ou por eles foram encampadas), outras permaneceram essencialmente privadas (DURHAM, 2003).

Nesse contexto de multiplicação de faculdades, marca das décadas iniciais da república, surgiram as primeiras universidades “fora e à revelia do poder central e que tiveram vida curta” (CUNHA, 2007b, p. 151). A Universidade de Manaus, criada em 1909, dissolveu-se em três estabelecimentos isolados em 1926. A Universidade de São Paulo, de caráter privado, criada em 1911, não durou mais que o ano de 1917. Já a Universidade do Paraná, em Curitiba, fundada em 1912, foi dissolvida em 1915 pelos efeitos da Reforma Carlos Maximiliano³, que, entre outras coisas, “[...] impediu a equiparação de escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, como era o caso de Curitiba” (CUNHA, 2007b, p. 188).

Com o objetivo de retomar o controle do ensino superior e secundário, a Reforma Carlos Maximiliano criou condições institucionais para a criação de universidades, pelo Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, segundo o qual “o governo federal quando achasse oportuno poderia reunir em universidade no Rio de Janeiro a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das Escolas livres de Direito” (CUNHA, 2007b, p. 190).

Após cinco anos, em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto n.º 13.343, o governo criou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ, atual UFRJ), com a justaposição dessas

³ A Reforma Carlos Maximiliano (1915) determinou o cancelamento das alterações feitas pela Reforma Rivadávia Corrêa (1911). Em linhas gerais, a Reforma Rivadávia Corrêa deu liberdade e autonomia aos estabelecimentos de ensino (acabando com o monopólio estatal na concessão de diplomas), tirou o caráter oficial do ensino e fixou que o certificado de conclusão do ensino secundário serviria apenas como atestado de frequência e aproveitamento de estudos no superior. Já a Reforma Carlos Maximiliano restabeleceu a obrigação da conclusão do curso secundário para ingressar no ensino superior, além de criar exames vestibulares. Assim, a expansão de faculdades foi controlada e limites estreitos à equiparação com rigorosa inspeção foram estabelecidos.

três escolas tradicionais já existentes. Logo, a URJ se configurou como a primeira instituição de ensino superior no Brasil, a qual vingou com o nome de universidade.

Em 1927, também pela justaposição de faculdades já existentes (Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia), foi criada, em Belo Horizonte, a Universidade de Minas Gerais. Assim, no início da Era Vargas, em 1930, havia três universidades no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (1920), que passou a ser chamada, em 1937, de Universidade do Brasil; a Universidade de Minas Gerais (1927); e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, sem o nome de universidade, mas progressivamente diferenciada em suas atividades acadêmicas (CUNHA, 2007b).

O ano de 1930 marca o fim da primeira república. No ano seguinte (1931), ocorreu uma reforma educacional de caráter nacional chamada de Reforma Francisco Campos, publicada, em forma de lei, por Getúlio Vargas. Dentre algumas medidas, estabelecia a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino secundário e comercial e uma nova orientação que definia como a universidade deveria ser. Segundo Durham (2003, p. 10):

[...] esta reforma estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes, etc.

Essa nova orientação para o ensino superior apresentou características um tanto quanto conservadoras, pois o modelo proposto consistia, em grande parte, em uma confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior.

Conforme aponta Cunha (2007b), o crescimento do ensino superior na Era Vargas foi bastante reduzido, apenas 31,4% em 13 anos, representando em média um crescimento de matrículas de 2,4% ao ano. No final dessa era, em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia cinco universidades (Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro) e 293 estabelecimentos isolados, totalizando 27.253 matrículas (CUNHA, 2007b).

A partir de 1945, o ensino superior teve um intenso crescimento de matrículas. De 27.253 estudantes em 1945, passou a 142.386 em 1964, tendo um crescimento anual de 12,5%. A ampliação das matrículas em faculdades existentes e a criação de novas instituições responderam pela maior parte da expansão. Em 1954, já em crescimento acelerado, as escolas superiores e as universidades públicas abrangiam 59,7% das matrículas, chegando a 61,3% em 1964 (CUNHA, 2007a).

Pode-se dizer que, entre 1954 a 1964, o ensino superior brasileiro estava organizado predominantemente por universidades, as quais possuíam 65% das matrículas. Conforme discussão de Cunha (2007a), as numerosas “federalizações”⁴ que aconteceram em 1950 geraram, nas capitais de certos estados, um número tal de escolas isoladas mantidas pela União que propiciava sua reunião em universidades.

Entretanto, Sampaio (1991, p. 14) explica que o aumento de matrículas no ensino superior “[...] não significava que existiu uma expansão intencional do sistema, mas sim um ajustamento da demanda crescente dos setores médios, produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial”. O “[...] desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias” (SAMPAIO, 1991, p. 14). Assim, o diploma de ensino superior constituía maior chance de acesso a esse mercado.

De acordo com Durham (2003, p. 10), “o crescimento ocorrido no conjunto do sistema mostrou-se incapaz de absorver o explosivo aumento da demanda por ensino superior, aumentando assim a pressão por novas reformas”. As universidades públicas brasileiras foram alvo de constantes reivindicações pela ampliação de vagas. Com o aumento da demanda, acumulou-se um contingente de candidatos excedentes, “constituídos por alunos aprovados nos exames vestibular que não podiam ser admitidos por falta de vagas” (DURHAM, 2003, p. 10). Assim, a admissão desses excedentes se tornou uma importante reivindicação do movimento estudantil, pressão que “começou a dar frutos já no início da década de 1960, quando o crescimento das matrículas se acelerou” (DURHAM, 2003, p. 11).

⁴ Em 1950, ocorreu o principal surto de federalização de escolas isoladas e, em 1960, o da criação de universidades federais (CUNHA, 2007a).

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DOS ANOS 1960

A década de 1960, durante o governo militar, foi um período marcado por grande expansão no ensino superior e também por grande repressão política. A repressão política, nesse decênio, que atingiu diretamente as universidades, derivava do confronto entre os movimentos estudantil e docente e o regime militar. Os estudantes se mobilizaram em prol de uma reforma que democratizasse o acesso e a gestão da universidade, fenômeno esse que não ocorreu somente no Brasil, mas também mundialmente, a exemplo do movimento dos estudantes universitários em maio de 1968 na França⁵.

Esse movimento, no Brasil, reivindicava uma reforma no ensino superior com as seguintes demandas: o ensino superior deveria ser ministrado apenas em universidades públicas e gratuitas (com a associação entre ensino e pesquisa) autonomamente governadas por representantes eleitos de modo direto por professores, alunos e funcionários; os demais formatos institucionais ou curriculares deveriam ser considerados degradações do modelo e, por isso, ser extintos; e todos os cursos deveriam ser de graduação plena, com direito a bacharelado ou a diploma profissional, o qual abriria acesso a uma profissão regulamentada (DURHAM, 2003).

Segundo Durham (2003), a luta entre o movimento estudantil e o governo militar chegou ao auge em 1968. As universidades públicas foram ocupadas pelos estudantes, que instalaram comissões paritárias de discentes e docentes, como os novos órgãos e a decisão acadêmica (DURHAM, 2003). No entanto, a repressão militar acabou por destruir o movimento estudantil em 1968, resultando nas prisões das lideranças e na cassação de docentes.

Nesse contexto político de intensa repressão, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior, na perspectiva da modernização desse nível de ensino. Para Cunha (2007a, p. 15) “não é exagero dizer que o processo de reforma do ensino superior no período de 1964 a 1968 foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo norte-americano”.

⁵ Os estudantes franceses da Universidade de Nanterre, no dia 2 de maio de 1968, fizeram um protesto contra a divisão dos dormitórios entre homens e mulheres. De fato, esse simples motivo foi a gota d'água para a mobilização de uma nova geração que reivindicava o fim de posturas conservadoras. Aproveitando o incidente, outros universitários franceses e grupos políticos partidários resolveram juntar-se aos protestos contra os problemas vividos na França.

Essa reforma foi promulgada pelo governo federal em 1968. Entre as várias medidas estabelecidas, destacamos:

- 1) A Abolição do cátedra e instituição dos departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa.
- 2) Implantação do sistema de institutos básicos.
- 3) Estabelecimento da organização do currículo em duas etapas: o básico e o de formação profissionalizante.
- 4) Decretação da flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade.
- 5) Estabelecimento do duplo sistema de organização: um, vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo. (SAMPAIO, 1991, p. 15)

Esse novo modelo de sistema universitário foi implementado a partir de 1969 ainda sob o regime autoritário. Segundo Sampaio (1991), as antigas escolas profissionais resistiram com sucesso a sua dissolução em institutos e departamentos. Havia, no fundo, uma contradição insolúvel entre as ideias de democratização e de participação estudantil nas universidades e o modelo de universidade de elite que havia sido copiado das *research universities* norte-americanas, implantado, por um ato legal, para todo o País (SAMPAIO, 1991).

Além da reformulação da estrutura universitária, é importante destacar a substancial expansão do nível superior de ensino a partir dos anos 1960. Em aproximadamente 20 anos, o “número de matrículas no ensino superior vai de 95.691 em 1960 para 1.377. 286 em 1980, sendo que os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimentos” (SAMPAIO, 1991, p. 17). Durham (2003) aponta que, nesse período, não ocorreu privatização do ensino, mas uma expansão mais rápida no setor privado, que cresceu 512%. O setor privado, que oscilava em torno dos 45% de matrículas até o ano de 1965, atingiu 50% em 1970, aumentando sua participação após esse período (DURHAM, 2003).

No decorrer da década de 1970, novos cursos começaram a surgir, caracterizados como carreiras profissionalizantes em áreas como engenharia florestal, comunicação visual, turismo, ciências da computação etc. (SAMPAIO, 1991). Para Sampaio (1991), essas carreiras (novos cursos) apresentam características próprias em comparação ao setor tradicional criado antes de 1970, como os cursos de medicina, direito, engenharia, odontologia etc., os quais tendem a ser preferencialmente diurnos e públicos.

No final da década de 1970, a ampliação das matrículas, a pesquisa no setor público e a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo corroboraram para as alterações no sistema de ensino superior (DURHAM, 2003).

Muitos estudiosos do ensino superior caracterizaram os anos 1980 como uma época de estagnação do crescimento da educação superior. Politicamente, esse período foi um momento de redemocratização do País: o congresso elegeu um novo presidente em 1985 e uma nova constituição federal em 1988. Entretanto, comparado aos anos anteriores, o ensino superior na década de 1980 teve um crescimento muito lento, tanto no setor público como no privado. O total de matrículas passou de 1.377.286 no ano de 1980 para 1.518.904 no de 1989 (DURHAM, 2003).

Essa “estagnação”, segundo Durham (2003), poderia ser explicada pelos seguintes fatores: a crise econômica vivenciada nesse período; o excepcionalmente pequeno sistema de educação superior brasileiro (mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas não era maior que 12%); e os obstáculos estruturais das etapas anteriores do sistema educacional associados às enormes desigualdades sociais.

Para se ter uma ideia das dificuldades do sistema educacional brasileiro, Durham (2003) mostra que, em 1960, quase 40% da população ainda era analfabeta e menos de 50% das crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos estavam matriculadas na escola. Além disso, o índice de repetência e evasão no ensino básico era altíssimo, o que agravava ainda mais a situação do sistema educacional. Assim, poucos atingiam o nível médio e um percentual ainda menor conseguia completá-lo. Desse modo, é preciso considerar a relação entre o número de egressos do ensino médio e o número de vagas no ensino superior.

Sendo assim, Durham (2003) supõe que o crescimento das décadas anteriores (1960 e 1970) ocorreu por conta da existência de uma demanda reprimida de antigos egressos do ensino médio que não tinham conseguido ingressar no ensino superior na idade adequada. Para essa autora, o que sustenta essa interpretação é o alto percentual, nesse período, de cursos noturnos, os quais criaram uma nova demanda, já que possibilitavam o acesso à educação superior de um grupo que já integrava o mercado de trabalho. No caso, para esse grupo, o aumento do nível de escolaridade continha a promessa de ascensão ocupacional.

Portanto, uma vez que a demanda reprimida diminuiu e o crescimento de egressos do ensino médio era lento, o número de candidatos para preencher as vagas do

ensino superior privado era insuficiente. Somente a partir da década de 1990, aconteceu um aumento expressivo de egressos do ensino médio, reflexo da expansão do ensino fundamental ocorrida no início desse período.

2.3 A EXPANSÃO MAIS RECENTE DO ENSINO SUPERIOR: 1990 ATÉ A ATUALIDADE

Na década de 1990, o Brasil passou por importantes reformas, incluindo o campo da educação. Além de ocorrerem mudanças substanciais nas políticas econômicas e sociais do País, destacamos a aprovação, em 1996, da LDBEN, Lei n.º 9.394/96, que reestruturou a educação, reformulando os diferentes níveis e modalidades.

A referida lei foi um marco na expansão da educação superior brasileira, visto que estimulou a diversificação e a diferenciação dos formatos institucionais. Desse modo, surgiram centros universitários, faculdades integradas e escolas superiores, enquanto o investimento em universidades públicas não ocorreu na mesma proporção (NOVAES, 2014).

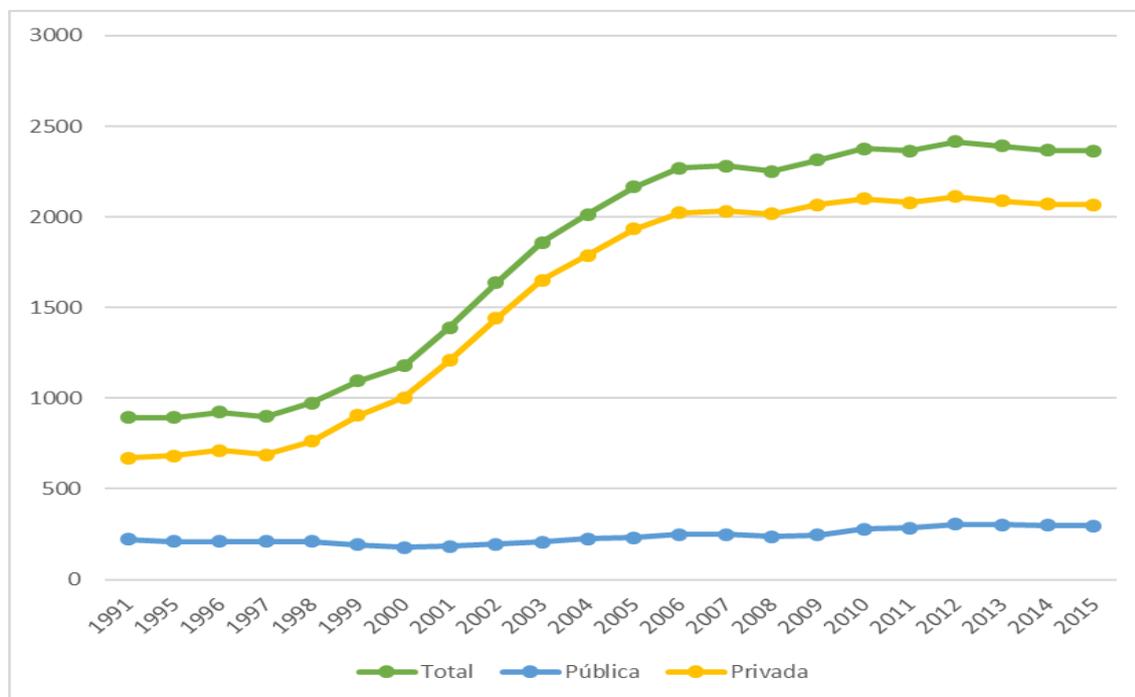
Essa lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias IES, condicionando seu credenciamento e recondição ao desempenho mensurado por avaliações. Além disso, estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades, ao passo que, nas instituições de ensino superior não universitárias, tais atividades não são consideradas indissociáveis (OLIVEN, 2002).

A nova LDBEN foi aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, período caracterizado por um crescimento constante do ensino superior, com marcada aceleração em seu segundo mandato (1999-2003), principalmente pela proliferação de instituições privadas. Entre 1991 e 1996, o número de IES cresceu apenas 3%, enquanto, entre 1997 e 2001, anos seguintes a LDBEN, 51%, o que mostra uma mudança significativa na condução da política regulatória para a educação superior.

Como mostra o Gráfico 1, o número de IES começa a apresentar um crescimento mais significativo a partir de 1998, chegando, em 2015, a 2.364. As IES privadas mais que dobraram no mesmo período (2015), representando 88% do total de instituições. O

número de IES públicas, entre 1991 e 2001, diminuiu de 222 para 183⁶. Entre os anos de 2001 e 2015, passou de 183 para 295, apresentando um crescimento de 61%.

Gráfico 1 - Evolução do número de Instituições de Educação Superior, 1991-2015⁷



Fonte: Elaborado pela autora (MEC/ INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015).

No mesmo sentido, o crescimento total das matrículas de 1991 a 1996 foi de 19,4%, enquanto o crescimento no período pós-LDBEN, de 1997 a 2001, foi de aproximadamente 62%. Assim, percebe-se que o número de matrículas na educação superior começa a crescer, com maior expressividade, no setor privado a partir de 1998 (Gráfico 2). De 1991 a 2015, o número de matrículas cresceu 413%. O setor privado, que representava 61% das matrículas em 1991, passou a representar 75,7% em 2015. Por sua vez, o setor público, que representava 39% das matrículas em 1991, passou a 24,3% em 2015.

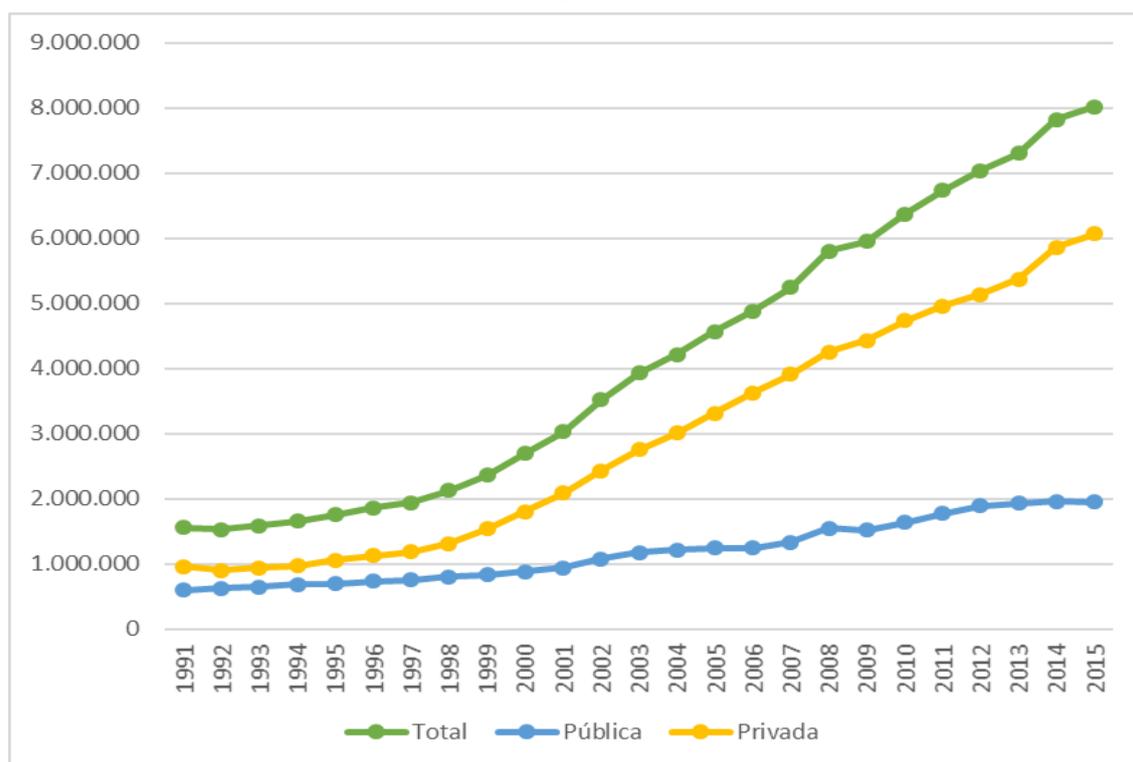
⁶ Segundo Gomes (2010), possivelmente, o número de IES públicas diminuiu por conta da aglutinação das faculdades isoladas em outros tipos de IES como por exemplo universidades, centros universitários e faculdades integradas. Segundo o autor, de 1988 a 1998, há um crescimento de 6% nas universidades públicas brasileiras e de 2% nos centros universitários e faculdades integradas. Por outro lado, existe uma redução nos estabelecimentos isolados na ordem de 8%, sustentando a ideia de aglutinação (GOMES, 2010).

http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8679. Acesso em outubro de 2017.

⁷ Os anos de 1992, 1993 e 1994, não estavam disponíveis para acesso na Sinopse Estatística da Educação Superior do Inep, em virtude disso não apresentamos os números nesses anos.

É interessante pontuar que, em 1994, 42% das matrículas estavam nas IES públicas, configurando-se como o mais alto percentual que tais instituições alcançaram entre 1991 e 2015. Mesmo com o crescimento paulatino das matrículas no setor público, seu percentual de representatividade caiu de 42% em 1994 para 24,3% em 2015. Esse fato se deve, possivelmente, ao aumento das IES no setor privado.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas na educação superior, 1991-2015



Fonte: Elaborado pela autora (MEC/ INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior, 2015).

Após a mudança de governo em 2003, com o início da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, manteve-se o crescimento de matrículas na educação superior, porém com algumas alterações em termos de tendências. Entre 2003 e 2010, 14 novas universidades federais foram criadas e 126 *campi*/ unidades⁸. Segundo Soares (2013), a expansão das universidades e dos *campi* federais nesse período (2003-2011) propiciou um crescimento de 111% na oferta de cursos de graduação presencial nas instituições federais. Além da graduação presencial, “houve uma ampliação superior a 520% nas matrículas nos cursos oferecidos na modalidade à distância, consequência da criação em 2006 da Universidade Aberta do Brasil” (SOARES, 2013, p. 5). Ademais, a expansão

⁸ Com o REUNI, foram criados 126 novos *campi* e unidades universitárias, passando dos 148 existentes até 2002 para 274 já em funcionamento em 2010 (BRASIL, 2010).

ocorrida durante o período de 2003 a 2015 estava mais relacionada à democratização do *campus* brasileiro na medida em que um conjunto de políticas e programas foi implementado, visando, entre outras coisas, à inclusão de setores historicamente excluídos desse nível de ensino (RISTOFF, 2014).

Desse conjunto de programas e políticas, podemos citar algumas iniciativas como: o PROUNI⁹ e o FIES¹⁰ (ambos destinados à expansão do acesso ao ensino superior privado); o ENEM (que, além de selecionar os alunos para o sistema privado de educação superior, começou a selecionar alunos para estudar nas universidades públicas federais a partir de 2009, utilizando o SISU)¹¹; o REUNI¹²; a abertura de cursos noturnos e a criação de novas universidades federais e de seus *campi*; a política de interiorização e a criação dos Institutos Federais de Educação; a adoção de políticas de ação afirmativa; a implementação da Lei n.º 12.711/12¹³ nas IFES; entre outras.

Dentre essas medidas, daremos destaque, a seguir, a duas iniciativas que modificaram o acesso às IFES: o ENEM/ SISU e as políticas de ação afirmativa.

⁹ O PROUNI foi instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esse programa oferece bolsas a estudantes de baixa renda familiar, sendo o limite de até 1,5 Salário Mínimo (SM) para bolsa integral e de até 3 SM para bolsa parcial. As IES que oferecem as bolsas ficam isentas de quatro tributos.

¹⁰ O FIES foi criado pelo MEC em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e ampliado no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Seu objetivo é financiar as mensalidades de cursos de graduação para estudantes que estejam regularmente matriculados em instituições privadas de educação superior e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Podem se inscrever no FIES aqueles que tenham participado do ENEM a partir da edição de 2010 e obtido média aritmética das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota na redação superior a zero, além de possuir renda familiar mensal bruta *per capita* de até 3 salários mínimos. Esse programa substituiu o antigo crédito educativo, aprovado pela Presidência da República, em 23 de agosto de 1975. No final do governo de Dilma Rousseff, o FIES sofreu expressiva redução.

¹¹ É preciso esclarecer que nem todas as IFES, até o momento, aderiram ao SISU. Algumas preenchem parte das vagas por meio do ENEM e outra parte por meio do vestibular próprio.

¹² O REUNI foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Sua meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação das IFES (RISTOFF, 2014).

¹³ A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei das Cotas), estabelece que as IFES vinculadas ao MEC reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esse total é subdividido entre estudantes de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* (25%) e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, ou seja, as demais rendas (25%). Em ambos os casos, é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (2010).

2.4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (ENEM/ SISU)

O ENEM foi criado pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1998 como parte das políticas de avaliação da educação introduzidas no Brasil naquele período. No momento de sua criação, o objetivo fundamental desse exame, destinado aos alunos concluintes ou egressos do ensino médio, era avaliar o desempenho dos estudantes ao término da escolaridade básica. Posteriormente, passou também a possibilitar o acesso ao ensino superior.

A criação do ENEM veio a calhar com a LDBEN de 1996, a qual estabeleceu a flexibilização nas formas de acesso ao ensino superior, pois, até então, a lei que estava em vigor exigia somente o vestibular para ingressar nesse nível de ensino.

No que concerne às suas características, até o ano de 2008, o exame apresentava 63 questões interdisciplinares e uma redação, sendo a nota da prova objetiva dada pela soma de acertos. Essa prova, realizada em dia único, não privilegiava o acesso ao ensino superior público (ANDRIOLA, 2011). Os resultados do ENEM se restringiam à triagem de alunos a serem beneficiados pelo PROUNI e pelo FIES, ambos ligados ao acesso ao sistema superior privado.

Em 2009, o MEC propôs às IFES, por meio do documento *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, que utilizassem o ENEM como prova para seleção dos candidatos em vez dos vestibulares próprios. Para isso, o MEC/ INEP realizou uma reestruturação metodológica do exame (LUZ; VELOSO, 2014).

Desse modo, o ENEM passou a ser dividido em quatro áreas do conhecimento¹⁴, com aproximadamente 45 questões cada, além de uma redação. Para a metodologia de correção, foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que qualifica o item de acordo com três parâmetros: I- o poder da discriminação; II- o grau de dificuldade; e III- a possibilidade de acerto ao acaso. Um ponto positivo dessa metodologia é permitir a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos. Essa versão do exame é realizada durante dois dias¹⁵ (BRASIL, 2011).

¹⁴ I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; II) Ciências humanas e suas tecnologias; III) Ciências da natureza e suas tecnologias; IV) Matemática e suas tecnologias.

¹⁵ O ENEM, em 2017, passou por algumas modificações: as provas foram realizadas em dois domingos consecutivos; a redação foi realizada no primeiro dia; a certificação de conclusão do ensino médio não foi

O novo ENEM, como passou a ser chamado, respondeu, a seu momento, diretamente às políticas de educação do governo federal brasileiro: a flexibilização do acesso ao ensino superior público, especialmente ao federal. Dentre os objetivos estabelecidos pelo MEC, três merecem destaque: a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, a mobilidade acadêmica e a indução da reestruturação do currículo do ensino médio. Esses objetivos revelam, de forma clara, características diversas daquelas que o exame expressava no momento de sua criação (1998): a avaliação fundamentalmente do desempenho do aluno ao término da escolaridade básica (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013).

Outra característica do novo ENEM diz respeito ao fato de que, a partir de 2009, as universidades federais passaram a dispor de autonomia para optar por uma das quatro formas de utilização do exame em seus processos seletivos. A primeira forma é utilizá-lo como fase única, expressa no SISU, informatizado e *on-line*; a segunda, utilizá-lo como substituto da “primeira fase” do processo vestibular; a terceira, utilizá-lo combinando sua nota com a nota do vestibular da instituição; e a última, utilizá-lo como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2011).

Junto a essas reformulações no ENEM, foi estabelecido, em 2010, o SISU. Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010, o SISU é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas da educação superior dele participantes.

O referido sistema é estruturado em etapas sucessivas, as quais se constituem nas seguintes fases: I- oferta de vagas no SISU pelas instituições participantes, disponibilizadas para inscrição dos candidatos; II- inscrição no SISU dos candidatos que tenham participado do ENEM a partir da edição referente ao ano anterior; III- seleção e classificação dos candidatos com base no desempenho no ENEM, observados os pesos e as notas mínimas eventualmente estabelecidos pela instituição; IV- lançamento das vagas ocupadas no SISU (BRASIL, 2010).

O SISU é descrito por Abreu e Carvalho (2014) como um mecanismo de *matching*, ou seja, um jogo de ajustamentos entre as vagas ofertadas pelas instituições e os indivíduos que concorrem a elas. Segundo os autores, o conjunto de jogadores é

mais possibilitada; as provas foram impressas por nome; a prova em Libras pôde ser feita por vídeo; novas regras para isenção e ausência foram estabelecidas (BRASIL, 2017).

constituído pelos participantes do último ENEM, os quais precisam especificar as opções de dois cursos por ordem de preferência, turno e modalidade a que desejam concorrer. As fases do “jogo do SISU” são divididas em três.

A primeira é caracterizada pelo período de inscrição, denominado por Abreu e Carvalho (2014) de “jogo de sinalização”, quando o estudante, em um intervalo de cinco dias, pode, a qualquer momento, acessar a plataforma do SISU e escolher, por ordem de preferência, até duas opções de curso dentre os ofertados pelas instituições participantes do processo. A partir do segundo dia, à 0h, o sistema utiliza as opções de cada estudante, “computando o *matching*” que lhes seria ofertado na etapa seguinte (a primeira chamada). Após duas horas, o estudante, ao acessar a plataforma do sistema, recebe informações do “*matching* computado”. Essas simulações possibilitam que o estudante saiba se seria selecionado em primeira chamada para se matricular na primeira ou na segunda opção de curso ou se não seria selecionado. Nesse processo, ele pode observar, para cada uma das opções de curso, sua nota no ENEM, a nota do último classificado (a nota de corte) e, ainda, sua posição no *ranking* (ABREU; CARVALHO, 2014). Esses ajustamentos acontecem quatro vezes: se o período de inscrição se iniciou em uma segunda-feira, o estudante receberá sinalizações das escolhas dos outros concorrentes diariamente de terça-feira até sexta-feira, último dia da inscrição (ABREU; CARVALHO, 2014).

A segunda fase do jogo é a primeira chamada, denominada por Abreu e Carvalho (2014) de “procedimento de *matching*”. Assim que o estudante anuncia a vaga a que vai efetivamente concorrer, o sistema, no último dia, computa um *matching* fundamentado na última lista de cursos anunciados pelo estudante e, com base nesse ajustamento, realiza ofertas de vagas. Se o candidato possuir nota para ser classificado em suas duas opções de curso, será selecionado apenas para a primeira, pois cada candidato concorre apenas à sua primeira opção de curso, passando a concorrer à segunda apenas se não conseguir vaga na primeira (BRASIL, 2010). Além disso, ao ser classificado e receber oferta de vaga, o estudante pode escolher aceitá-la (assegurando-a) ou rejeitá-la e disponibilizá-la para reoferta na etapa posterior. Caso o estudante não receba nenhuma oferta de vaga, resta a opção de esperar por eventuais ofertas na próxima etapa.

A terceira e última fase do jogo é a segunda chamada e a lista de espera, nomeadas pelos autores de “ajuste de *matching*”. São processos de redistribuição das

vagas rejeitadas na primeira chamada. Assim, cada curso reoferta essas vagas aos estudantes com maiores prioridades, dentre aqueles que indicaram o referido curso e não receberam oferta de vaga na etapa anterior. Do mesmo modo, ao receber uma oferta de vaga, o estudante decide por aceitar ou rejeitar. As vagas rejeitadas são redistribuídas na próxima etapa, chamada lista de espera. Os estudantes que ainda não receberam ofertas em sua primeira opção de curso optam por participar ou não dessa lista. Aqueles que se inscrevem concorrem exclusivamente à sua primeira opção. Dessa forma, cada curso redistribui as vagas aos estudantes até que todas as ofertas sejam aceitas ou que não haja mais estudantes para redistribuição (ABREU; CARVALHO, 2014).

Portanto, como se pode ver, a partir de 2009, o ENEM amplia sua função enquanto exame, ao permitir classificações ordenadas pelos rendimentos individuais que conferem, por meio do SISU, tanto o direito de acesso quanto a exclusão do ensino superior público. Dessa maneira, o ENEM/ SISU se aproxima dos vestibulares tradicionais que recrutam alunos para ingressar nas IFES, mas também deles se distancia ao centralizar em um único exame e sistema de seleção a oportunidade de ingressar em uma universidade pública de qualquer estado da federação (KLITZKE; SANTOS; VALLE, 2013). Segundo Nogueira et al. (2017), a vantagem do SISU e, acrescentamos, do ENEM, em relação aos vestibulares tradicionais, seria ampliar a eficiência institucional, ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas, além de aumentar a mobilidade geográfica e a inclusão de outros grupos sub-representados no ensino superior.

O documento *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* lembra que a centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes (BRASIL, 2009). No entanto, tornar o processo igual para todos não significa que o mesmo se mostre mais democrático, como alguns estudos recentes têm indicado.

Esses estudos questionam o discurso oficial acerca do ENEM/ SISU como ferramenta de democratização do acesso ao ensino superior. Neto et al. (2014) apontam que, segundo o discurso oficial, ao ser apresentado como ferramenta unificada de seleção, por meio do SISU, o ENEM também seria um caminho para garantir a democratização do acesso ao ensino superior ao oferecer oportunidades de inscrição em diversos cursos e universidades. No entanto, os autores questionam essa afirmação, uma vez que o caráter puramente meritocrático do exame não considera os diferentes pontos

de partida em que se encontram os jovens quando disputam uma vaga nesse nível de ensino.

Outras pesquisas (FAMBRINI, 2002; FELIPE, 2004; MEDEIROS, 2002; LIMA 2005), que analisam o impacto do ENEM nos processos seletivos das universidades, apontam que esse exame pouco tem avançado no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior, isto é, raramente auxilia os estudantes oriundos de camadas menos favorecidas a conquistar vagas nos cursos mais concorridos.

Lourenço (2016, p.119), ao correlacionar as variáveis origem regional, tipo de escola cursada e renda familiar, com o objetivo de identificar se houve alteração no perfil regional e socioeconômico dos alunos da Universidade de Brasília (UnB), concluiu que a adoção do ENEM/ SISU tem favorecido, de forma mais expressiva, a migração de alunos de outros estados, oriundos de escolas privadas, em sua maioria com renda familiar entre três e dez salários mínimos, para os cursos de alto prestígio social. A autora ainda observou uma evolução discreta no quantitativo de ingressantes oriundos de escolas públicas, sobretudo aos cursos de baixo prestígio social. Dessa forma, ela sugere que “a condição socioeconômica do indivíduo continua exercendo influência direta quanto ao lugar a ser ocupado pelo aluno dentro da universidade, desconstruindo a ideia de democratização do acesso” (LOURENÇO, 2016, p. 119).

O ENEM/ SISU nos remete à metáfora da corrida: a linha de largada é a mesma para todos, porém, para enfrentar a disputa, alguns estão em melhores condições do que outros, o que os leva a chegar antes no final do percurso. O ENEM oferece a oportunidade de participação para todos os que concluíram ou estão concluindo o ensino médio, no entanto somente os indivíduos “mais bem equipados”, os que possuem um conjunto de disposições e de capacidades, têm os melhores desempenhos no exame e conseguem acessar uma instituição pública de ensino superior.

No entanto, além das novas formas de ingresso no ensino superior, como o ENEM/ SISU, existe uma política ligada diretamente à democratização do acesso à educação superior. Trata-se das políticas de ação afirmativa ou políticas de cotas, como ficou conhecida no Brasil, e é sobre ela que discutiremos a seguir.

2.5 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

As políticas de ação afirmativa são um tema amplo e controverso. Por isso, é relevante assinalar que existem diferentes interpretações e posições no vasto conteúdo já produzido sobre esse assunto.

Essas políticas podem ser vistas como medidas para criar igualdade de oportunidades para grupos e populações socialmente excluídos, uma vez que predizem um tratamento diferenciado em sua execução, com o objetivo de ampliar a inserção desses grupos ou populações na educação, no mercado de trabalho, na saúde, entre outros. Dessa forma, é possível pensar as políticas de ação afirmativa como um nivelamento de campo para tornar a igualdade de oportunidades uma realidade (HERINGER, 1999).

Segundo Reskin (1997 apud HERINGER, 1999, p. 11), essas políticas previnem a ocorrência da discriminação, ou seja, elas têm o objetivo de agir antes que ocorra a discriminação, “ao contrário das leis antidiscriminatórias, que apresentam remédios aos quais as pessoas podem recorrer após terem sofrido discriminação”.

De acordo com Moehlecke (2000), políticas de ação afirmativa foram implementadas em diversos países e podem receber diferentes nomes, a saber: discriminação positiva, políticas compensatórias, políticas antirracistas, políticas antidiscriminatórias, políticas de reparação, políticas de ação afirmativa (expressão utilizada no Brasil, resultado da influência dos EUA¹⁶ sobre o debate acerca dessas políticas no País), entre outras. No entanto, tais políticas, geralmente, refletem as contradições e as desigualdades próprias de cada país.

A Índia foi o primeiro país a institucionalizar ações afirmativas. Segundo Santos (2012, p. 402), desde 1948, “o sistema de cotas consta na Constituição do país e se estende aos órgãos legislativos, ao serviço público e às instituições de ensino, o qual possui distinções entre cada grupo, implicando no reconhecimento oficial, e não no direito individual”. Durante o processo de colonização da Índia, alguns grupos foram marginalizados nas estruturas de poder e no acesso à educação. Para implementação do sistema de cotas, o que se argumentava era que “um tratamento especial deveria ser

¹⁶ “Apesar de o governo Franklin Roosevelt, no ano de 1941, e o governo Lyndon Johnson, em 1964, terem criado mecanismos legais para impedir a discriminação racial a negros na seleção e recrutamento para o serviço público, a expressão passou a ser um designativo de referência a ações voltadas para igualdade de oportunidades com a pressão do movimento dos direitos civis dos negros. No ano de 1961, o presidente John F. Kennedy instala a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, e, a partir desse período, a expressão ação afirmativa passa a ser publicizada e popularizada” (SANTOS, 2012, p. 401).

dado para determinados grupos, já que não havia representação proporcional ao seu percentual na população indiana” (SANTOS, 2012, p. 402).

Além da Índia, outros países, nos últimos anos, implementaram políticas de ação afirmativa dirigidas às populações vulneráveis a processos de discriminação. Entre esses países, estão: Bósnia – que implementou reserva de vagas com percentual mínimo de 29% em cargos políticos para as mulheres; China – que implementou reserva de vagas na Assembleia Nacional de Pequim e nas universidades para as minorias; Macedônia – que também implementou reserva de vagas na universidade do Estado e no serviço público para as minorias, como os albaneses; Nova Zelândia – que possibilitou acesso preferencial a cursos universitários e a bolsas de estudo para os indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori; Reino Unido – que promulgou lei que indica o recrutamento igual de católicos e não católicos no serviço policial na Irlanda do Norte; África do Sul – que criou cotas e metas para promover a equidade no mercado de trabalho entre brancos e negros (SANTOS, 2012).

No caso do Brasil, as desigualdades estão presentes ao longo da história e do processo de sua constituição como nação. Desigualdades de renda e educacionais, no País, “se traduzem em privação de oportunidades no mercado de trabalho e do gozo dos direitos constitucionais dos cidadãos, reforçando o ciclo vicioso da exclusão” (OLIVEN, 2009, p. 68). No entanto, é importante destacar que existem grupos de brasileiros que, além da privação em termos de renda e educação, também sofrem na pele a discriminação por conta de sua cor/ raça (pretos, pardos e indígenas). De acordo com Oliven (2009, p. 68):

Somos um país metade negro metade branco; com intensa miscigenação, que, durante o século XIX importou teorias racialistas; teve uma política de branqueamento da população, dando preferência e incentivo aos imigrantes europeus. Foi o último país das Américas a abolir a escravidão e não desenvolveu uma política de estado a favor da população negra após a abolição.

Assim, o Brasil não só lida com desigualdades de renda e educacionais, mas também com desigualdades raciais e étnicas¹⁷. Tal realidade só reforça a importância de

¹⁷ O Brasil também sofre com desigualdades étnicas, como por exemplo à discriminação e à restrição dos direitos dos indígenas. Segundo Oliveira e Freire (2006, p.19), os indígenas fazem parte de grupos sociais que “[...] sofreram com a discriminação e preconceito, sendo ignorados pela história oficial e colocados sempre em posição subalternas pelas interpretações e ideologias dominantes”.

políticas de ação afirmativa, na medida em que se propõem a diminuir as desigualdades em um contexto extremamente desigual.

Após 1930, alguns casos de reserva de vagas podem ser observados no Brasil, porém é preciso lembrar que políticas de ação afirmativa, como vemos atualmente, só foram implementadas a partir dos anos 2000, em um contexto de lutas e embates.

Em 7 de dezembro de 1939, foi estabelecido o Decreto-Lei n.º 1.843¹⁸, mais conhecido como “lei dos dois terços”, que reservava dois terços das vagas a trabalhadores brasileiros. Conforme aponta Santos (2012), essa lei se aproximava do artigo 354 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que determinou, em 1943, em razão da crescente imigração europeia e asiática, que dois terços dos empregados nas empresas localizadas no País fossem brasileiros.

Somente após duas décadas, surgiu a primeira proposta de reserva de vagas para negros na sociedade brasileira. Diante de denúncias de discriminação racial no mercado de trabalho, alguns técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, em novembro de 1968, apresentaram como solução a aprovação de lei que obrigasse as empresas privadas a manter um percentual mínimo de empregados “de cor” (SANTOS, 2012).

A partir dos anos 1980, com a redemocratização política do Brasil, crescentes denúncias das desigualdades partilhadas por diferentes grupos sociais, somadas à ausência de políticas mais propositivas, teriam contribuído para despertar discussões em torno das ações afirmativas para mulheres nos partidos políticos, para negros, mulheres e pessoas com deficiência no mercado de trabalho, para população indígena e negros no ensino superior, entre outras (ANHAIA, 2013).

Assim, destacamos algumas leis de reservas de vagas que surgiram nesse processo de redemocratização: Lei n.º 8.112/90, art. 5º, § 2º, que estabeleceu um sistema de cotas de até 20% para os portadores de necessidades especiais; Lei n.º 8.666/93 (Lei das Licitações), art. 24, inciso XX, que determinou a inexigibilidade de licitação para a contratação de entidades filantrópicas para portadores de necessidades

¹⁸ Dispõe sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional. Art. 1º As empresas, ou os indivíduos que explorem serviços públicos dados em concessão, ou que exerçam atividades industriais ou comerciais, são obrigados a manter, no quadro do seu pessoal, quando composto de três ou mais empregados, uma proporção de brasileiros não inferior à estabelecida no presente decreto-lei. Art. 5º A proporcionalidade será de dois terços de empregados brasileiros, podendo, entretanto, ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade, mediante ato do Poder Executivo, e depois de devidamente apuradas pelo Departamento Nacional do Trabalho e pelo Serviço de Estatística da Previdência e Trabalho a insuficiência do número de brasileiros na atividade de que se tratar (BRASIL, 1939).

especiais; Lei n.º 8.213/91, que estabeleceu um percentual na contratação de pessoas portadoras de necessidades especiais pelas empresas privadas, com limitação de até 5% para as que têm acima de mil empregados; Lei n.º 9.100/96, que reservou um percentual mínimo de 20% das candidaturas nos partidos políticos para as mulheres (SANTOS, 2012).

No que diz respeito às pressões sociais por políticas com recorte racial, destacamos o papel dos movimentos negros. Em um contexto de lutas por políticas para promoção da igualdade racial, foi realizada, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares, que contou com mais de 30 mil pessoas. A comissão executiva nacional da marcha apresentou ao governo federal um documento que enfatizava a necessidade de contemplar o problema da discriminação racial na agenda política nacional e criar políticas para promoção da igualdade (ANHAIA, 2013; PERIA, 2004).

Nesse mesmo dia, após a marcha, o presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, por decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) (BRASIL, 1998). Integrado por representantes do Estado e também do movimento negro, o GTI teve como objetivo sugerir ações e políticas de valorização da população negra (HERINGER, 2001).

No ano seguinte, o governo federal editou o Decreto n.º 1.904/1996, instituindo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o qual possui uma seção específica destinada aos direitos da população negra, que estabelece metas de curto, médio e longo prazos (HERINGER, 2001). De acordo com Heringer (2001, p. 24), apenas duas propostas do PNDH se referem explicitamente à adoção de políticas de promoção da igualdade: “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; e formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a população negra”.

Ainda em 1996, o governo promoveu o primeiro debate sobre ações afirmativas no Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: a Ação Afirmativa nos Estados Democráticos, que reuniu intelectuais brasileiros e especialistas em relações raciais, com o objetivo de debater as condições para implementação de políticas de ação afirmativa no contexto brasileiro (ANHAIA, 2013; LOPEZ, 2009).

Em 1999, foi apresentado ao congresso nacional o Projeto de Lei de Cotas n.º 73/99 e, em 2000, o Estatuto de Igualdade Racial n.º 3.198/00. Entretanto, o referido

projeto de lei, com algumas modificações no texto, só foi aprovado em 2012 (Lei nº 12.711/12). Já o estatuto de igualdade racial foi aprovado em 2010, também com algumas modificações (ANHAIA, 2013).

A partir da década de 2000, ações governamentais, no âmbito federal, foram realizadas com o objetivo de aumentar o percentual de negros nos espaços institucionais. Desse modo, em 2001, as cotas para negros foram adotadas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; em 2001, os serviços terceirizados de negros (20%), mulheres (20%) e portadores de necessidades especiais (5%) foram contratados pelo Ministério da Justiça; e, em 2002, 20 bolsas de estudos foram criadas para negros, candidatos à carreira de diplomata do Instituto Rio Branco, pelo Ministério das Relações Exteriores (SANTOS, 2012).

Ainda, é relevante destacarmos que o assunto políticas de ações afirmativas ganhou substantiva importância nos debates políticos no Brasil, especialmente em 2001, em face do processo preparatório da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban, na África do Sul. Nessa Conferência, o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas para favorecer grupos historicamente discriminados, com implementação de políticas de ação afirmativa em universidades, principalmente nas públicas (OLIVEN, 2009).

A instituição de ensino superior pioneira no Brasil a implementar ações afirmativas em seu processo seletivo, no ano de 2001, foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), juntamente com a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), mediante publicação de lei estadual. Em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) implementou o percentual de 40% de suas vagas para estudantes negros, seguida da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que aprovou cotas de 20% para negros e 10% para indígenas (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Em 2003, o sistema de cotas foi adotado pela UnB, primeira instituição federal a implementar uma política dessa natureza, com percentual de 20% para estudantes negros, e pela Universidade de Alagoas (UFAL), que adotou o mesmo percentual (HERINGER; FERREIRA, 2009). Assim, progressivamente, o número de instituições de ensino superior que adotaram a política de reserva de vagas, seja por força de lei estadual seja por iniciativa institucional, aumentou, chegando, em 2012, ao número de

115 instituições públicas de educação superior com algum tipo de reserva de vagas (HERINGER, 2014).

Entretanto, é necessário destacar que o processo político que levou à criação das políticas afirmativas no ensino superior foi um caminho permeado de disputas entre diferentes atores (HERINGER, 2014). Segundo Heringer e Ferreira (2009, p. 138-139), o processo de adoção de tais políticas ocasionou uma reação sem precedentes por parte dos opositores:

Assistimos ao longo desses anos a um verdadeiro “tsunami” de argumentos contrários às políticas de cotas. As tensões se polarizam, principalmente, em quatro arenas de conflito, quais sejam: 1. Na opinião pública, em que se insurgem contra as ações afirmativas diversos intelectuais, artistas e os mais poderosos meios de comunicação; 2. Na academia, principalmente nos cursos de graduação, onde o movimento reativo às cotas sustentou que elas ferem, sobretudo, o mérito no ingresso e que em médio prazo farão “cair o nível” das universidades; 3. No Poder Legislativo federal, por conta do conflito em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade racial e do projeto de lei que cria cotas nas universidades e escolas técnicas federais; 4. E no Poder Judiciário, devido ao fato de ser grande o número de ações levadas à Justiça, inclusive na Suprema Corte, sustentando a inconstitucionalidade das políticas de cotas (HERINGER; FERREIRA, 2009, p. 138-139)

Nesse contexto de debates jurídicos e políticos sobre a constitucionalidade das ações afirmativas, dois manifestos foram apresentados, em 2006, ao Congresso Nacional. O primeiro documento, denominado *Carta Pública ao Congresso Nacional – Todos têm Direitos Iguais na República Democrática*, foi assinado por 114 pessoas (intelectuais, artistas, políticos, sindicalistas etc.) que se posicionavam contra a criação de políticas de ação afirmativa para negros nas instituições públicas de ensino superior. Entre os argumentos, estão:

Políticas dirigidas a grupos "raciais" estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância; O caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica. (CARTA PÚBLICA AO CONGRESSO NACIONAL, 2006)

O segundo documento, denominado *Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial*, configurou-se como uma resposta a essa primeira carta.

Contou com a assinatura de um grupo de 330 pessoas, argumentando sobre alguns aspectos favoráveis à adoção de políticas de ação afirmativa, tais como:

A desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas. [...]. Uma série de dados oficiais sistematizados pelo IPEA no ano 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. [...]. Colocando o sistema acadêmico brasileiro em uma perspectiva internacional, concluímos que nosso quadro de exclusão racial no ensino superior é um dos mais extremos do mundo. Acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesionados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta. (MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2006)

Esses dois documentos, segundo Anhaia (2013), têm um discurso em defesa da república, no entanto partem de concepções distintas. Enquanto um se caracteriza pela não intervenção do Estado, o outro acredita que medidas de discriminação positiva adotadas pelo Estado consistem em uma tentativa de reparação legítima aos prejudicados por processos históricos (ANHAIA, 2013).

Após anos de debates e embates, depois de pouco mais de uma década tramitando no congresso, a proposta de Lei n.º 73/99 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 com algumas alterações, configurando-se na Lei n.º 12.711/12. Essa lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo, em cada concurso seletivo, por curso e turno, o mínimo de 50% de reserva de vagas para aqueles que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Esse total é subdividido entre estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* (25%) e estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio *per capita*, ou seja, as demais rendas (25%). Em ambos os casos, o percentual de vagas reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas é calculado em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos e indígenas na população de cada estado, segundo o último censo do IBGE (2010).

Em 28 de dezembro de 2016, a Lei n.º 13.409/16 alterou três parágrafos da Lei n.º 12.711/12, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Os artigos

alterados (art. 3.º, art. 5.º e art. 7.º) apenas acrescentam à redação a reserva de vagas também para pessoas com deficiência.

Dessa forma, destacamos alguns estudos que apontam para a importância das políticas de ação afirmativa e constatam que, especificamente na educação superior brasileira, um novo público tem ingressado por meio delas (SOUZA, 2015; REIS, 2014; COSTA, 2014).

Espírito Santo (2013) assinala a importância da Lei n.º 12.711/12 como resultado de uma longa trajetória de reivindicações dos movimentos sociais em prol da democratização da educação superior. Como objetivo de pesquisa, essa autora descreve a demanda, a oferta, o acesso e o perfil do universo de 847 estudantes, ingressos via vestibular, em 2006, nos dois cursos de graduação mais concorridos de cada centro (Ciências da Computação e Engenharia Mecânica; Medicina e Enfermagem; Psicologia e Direito; Letras Vernáculas Língua Estrangeira e Letras Vernáculas; Desenho industrial e Artes Cênicas) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e analisa sua trajetória acadêmica. Para isso, Espírito Santo (2013) realizou uma pesquisa quantitativa descritivo-exploratória com base nas informações coletadas dos sistemas corporativos da UFBA. Como principais resultados, a autora destacou: 71,5% dos estudantes concluíram com sucesso os cursos selecionados, 12,4% ainda permanecem ativos e 16,1% abandonaram seus cursos. Ela ainda mostrou que há um percentual maior de estudantes não cotistas e do sexo feminino na categoria dos graduados e percebeu a maior tendência de evasão na categoria que prioriza estudantes autodeclarados indígenas, egressos do ensino público.

Por sua vez, Nierotka (2015) apresenta alguns resultados sobre as políticas de acesso e ações afirmativas implementadas na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ao analisar os dados dos ingressantes em 2012, a autora identificou que 97,4% haviam cursado todo ou a maior parte do ensino médio na escola pública. O perfil socioeconômico dos discentes era formado majoritariamente por estudantes oriundos da região em que a UFFS está inserida. Do seu alunado, 63,5% era composto por mulheres, 85,5% por autodeclarados brancos e 71,5% por estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos. Além disso, os pais possuem baixa escolaridade, o que supostamente mostra que os estudantes da UFFS, em sua maioria, são a primeira geração da família a frequentar a educação superior. Desse modo, esse trabalho demonstrou que as políticas de acesso cumprem um papel primordial.

Andrade (2015) demonstra que o sistema de cotas na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) tem possibilitado o acesso de negros cotistas, em sua maioria, a cursos de menor prestígio social. Em relação à população indígena, o autor revela que há pouca adesão ao sistema de cotas. Ainda, observa a existência de um alto índice de evasão escolar por desistência. Do total de alunos regularmente matriculados na UFGD, no período de 2011 a 2013, 26,5% dos que evadiram eram cotistas brancos, 31,88% cotistas pardos, 55% cotistas pretos e 38,8% cotistas indígenas. Assim, Andrade (2015) adverte que a realidade da UFGD aponta para a necessidade de criar instrumentos de acompanhamento do estudante cotista negro, investigando as reais motivações para esse alto índice de desistência.

Bezerra e Gurgel (2012) analisaram a implementação do sistema de cotas na UERJ. Para isso, foram realizadas a pesquisa documental e a de campo com estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina, Odontologia e Pedagogia (Rio de Janeiro e São Gonçalo), nos anos de 2005 e 2006 (BEZERRA; GURGEL, 2012). Esse estudo procurou conhecer os resultados da aprendizagem obtida pelos estudantes analisados, assim como sua inclusão no curso. Tais resultados indicaram que o desempenho dos cotistas, nos cursos e nos anos estudados, é semelhante ao dos alunos que entraram pelo sistema universal. Além disso, a pesquisa sugere que, nos referidos cursos e anos, a evasão entre os cotistas é praticamente a metade daquela observada entre os não cotistas. Desse modo, os autores concluem que a política de cotas na UERJ pode ser apreciada como um instrumento de política pública de inclusão, bem mais do que apenas um recurso destinado a facilitar o acesso ao ensino formal do terceiro grau (BEZERRA; GURGEL, 2012).

Outro estudo que analisou o caso da UERJ¹⁹ é o de Mendes Junior (2014), que examinou a progressão de candidatos cotistas e não cotistas ingressantes em 2005 na UERJ em 43 cursos. Utilizando as bases de dados do vestibular e da progressão dos alunos dessa universidade, o autor realizou uma pesquisa quantitativa e descritiva. Um dos seus achados foi o de que cotistas apresentaram maiores taxas de graduação em 2009, 2010 e 2011, concluindo mais seus estudos do que os não cotistas. Também, os cotistas apresentaram menor evasão durante o primeiro ano e no restante do curso. No entanto, em relação aos coeficientes de rendimento (CR), o autor percebeu um pior

¹⁹ Pontuamos que existem diversos estudos que analisam o caso da UERJ, como os de Valentim (2012), Souza (2012) e Machado (2007). No entanto, como nosso intuito não foi esgotar as produções sobre o tema, nem todos os estudos foram apresentados.

desempenho entre os cotistas. Mendes Junior (2014) conclui que os cotistas matriculados na UERJ tendem a atribuir um alto valor ao curso em que ingressam e, por isso, persistem em uma maior proporção na universidade a despeito de menores coeficientes de rendimento médios.

Apesar dos avanços que as políticas afirmativas promoveram e promovem quanto à maior inclusão de pretos, pardos, indígenas, pessoas de baixa renda e oriundas de escolas públicas na educação superior, ainda é preciso aprofundar a reflexão sobre a permanência desses estudantes para que concluam com sucesso o ensino superior.

Honorato (2015) aponta aspectos importantes em relação à permanência de estudantes da UFRJ no que diz respeito tanto às dificuldades econômicas quanto às dificuldades de ordem simbólica, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho acadêmico. Ao analisar os resultados de uma pesquisa feita com ingressantes do curso de Pedagogia na UFRJ, a autora aponta que “[...] a instituição precisa ampliar suas políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico, a fim de promover uma permanência efetiva dos estudantes” (HONORATO, 2015, p. 129).

Ao realizar um balanço de dez anos das políticas de ação afirmativa no Brasil, Heringer (2014) aponta avanços e desafios. Para ela, “as políticas de ação afirmativa na educação superior na última década avançaram quanto à ampliação do acesso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior” (HERINGER, 2014, p. 20). Outro avanço apontado pela autora consiste na maior legitimidade que essas políticas alcançaram, principalmente após a aprovação da Lei n.º 12.711/12.

Como desafios para a consolidação das políticas de ação afirmativa no Brasil, Heringer (2014) destaca a permanência dos estudantes contemplados pela política. Segundo a autora, “Questões como recursos financeiros para manutenção dos mesmos na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, têm sido alvo de preocupação crescente, por parte dos gestores das instituições públicas de ensino superior” (HERINGER, 2014, p. 26). Por fim, a autora destaca, como outro desafio, a necessidade de ampliar tanto as condições concretas como também o horizonte de expectativas e possibilidades dos concluintes do ensino médio público, para que considerem a continuidade dos estudos e o ingresso no ensino superior como uma de suas alternativas futuras.

Nesse sentido, é possível pensar que as políticas de ação afirmativa, ao incluírem em maior número jovens de menor renda, pretos, pardos e indígenas oriundos de escolas públicas, têm caminhado na direção de democratizar o ensino superior. No entanto, tais políticas revelam limitações ao não considerarem, entre outras coisas, a hierarquização de cursos superiores e a distribuição desigual dos estudantes entre as carreiras, as quais serão discutidas no próximo capítulo.

3 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CURSOS DE PRESTÍGIO

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, discutimos a democratização do ensino superior e suas dimensões. Na segunda, refletimos sobre os cursos de prestígio e apresentamos como as “profissões imperiais” (Medicina, Engenharia e Direito) se delinearão no Brasil. E, por fim, apresentamos brevemente a configuração da população do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, assim como a demanda potencial ao ensino superior e a população que efetivamente está nesse nível de ensino, tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro, fundamentando-se, com o foco nas variáveis cor/ raça e renda, em dados do IBGE: Síntese dos Indicadores Sociais da População Brasileira (2016) e Microdados da PNAD (2015).

3.1 DIMENSÕES DA DEMOCRATIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira tem passado por transformações que envolvem tanto a expansão quanto a democratização do acesso, como já assinalamos no primeiro capítulo. De acordo com Ristoff (2013), democratização passou a ser uma das palavras de ordem dos últimos anos. Portanto, é preciso esclarecer o que se entende por democratização do ensino superior.

Segundo Dubet (2015), dizer que os sistemas de ensino superior se democratizaram significa que instituições de educação superior, até então reservadas a uma pequena elite social e escolar, abriram suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas. Para esse autor, a democratização, segundo o princípio da igualdade de oportunidades, exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes do ensino superior equivalesse a um retrato da sociedade (DUBET, 2015).

Nesse sentido, Vargas (2008) explica que a democratização ocorre quando há uma inclusão de novas frações menos elitizadas no sistema de ensino superior. De acordo com a autora, o conceito de democratização do ensino superior, em síntese e na perspectiva sociológica, indica “[...] um recrutamento de alunos e escolha de carreiras independente de sua origem social e com qualidade acadêmica” (VARGAS, 2008, p. 734).

Da mesma forma, Silva (2003) afirma que o sistema escolar é mais democrático quanto menor for a correlação entre origem familiar dos alunos e seu desempenho durante o processo de escolarização, tanto em termos de aprendizado quanto nos anos de escolaridades alcançados com sucesso.

Dubet (2015) apresenta algumas dimensões da democratização do ensino superior, como: a) massificação; b) democratização do acesso; c) democratização interna; d) democratização da utilidade dos diplomas; e) relação entre a democratização e a equidade. Dentre essas dimensões, discutimos as três primeiras (a, b, c) pois, considerados os objetivos deste trabalho, pareceram-nos as mais relevantes. Portanto, apresentamos a seguir as ideias de Dubet (2015) acerca das dimensões massificação, democratização do acesso e democratização interna e discutimos sua análise com suporte na perspectiva de diferentes autores.

3.1.1 Massificação

A massificação diz respeito à abertura, à expansão quantitativa do sistema de ensino superior. No caso, o acesso a esse nível da educação que até então era para poucos se expande e passa a ser para muitos. Dubet (2015) relata que, por um longo período, na França, apenas os filhos da aristocracia e da grande burguesia e um pequeno número de alunos considerados talentosos (filhos de operários) tinham acesso à universidade. Portanto, a massificação do ensino superior desempenhou um papel democrático ao aumentar a possibilidade de as classes médias e uma parte das classes populares terem acesso à universidade. Nas palavras do autor, “mesmo quando se salienta que filhos de operários têm três vezes menos chances de entrar na universidade do que os filhos de executivos, o fato é que muitos deles entram atualmente, sendo que isso era praticamente impossível há uns cinquenta anos atrás” (DUBET, 2015, p. 256).

Segundo a classificação preconizada por Trow (1973), um sistema de educação superior é considerado de elite quando até 15% dos jovens de idade entre 18 a 24 anos (taxa líquida²⁰) estão matriculados. O sistema que atende de 16% a 50% de jovens com 18 a 24 anos é considerado de massa, estando plenamente consolidado em relação ao sistema de elite quando passa a admitir 30% das matrículas do referido grupo etário.

²⁰ A taxa líquida de matrícula é um indicador que verifica o acesso ao sistema educacional da população que se encontra na idade recomendada para cada um dos níveis. A faixa etária recomendada para o ensino superior é de 18 a 24 anos de idade.

Quando atinge 50% ou mais das matrículas da coorte de 18 a 24 anos, o sistema é considerado universal (TROW, 1973).

Ao refletir sobre o caso brasileiro, Ristoff (2014) aponta que, à primeira vista, a expansão da educação superior observada nas últimas décadas pode sugerir que o Brasil já tenha atingido um sistema de massa, segundo os termos de Trow (1973). No entanto, o País começa apenas a querer sair de um sistema de elite, visto que a taxa líquida de matrículas na educação superior, em 2015, chega a 18,1% e a taxa bruta, a 34,6% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). Para consolidar um sistema de massa, o Brasil precisa atingir a meta aprovada no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) de elevar a taxa líquida de matrículas na educação superior para 33% até o ano de 2024.

A título de esclarecimento, o PNE é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26 de junho 2014, prevista no art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concentração no campo da educação. Sobre a educação superior, a meta número 12 tem o objetivo de elevar a taxa bruta de matrículas para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 a 24 anos, sendo pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público. Desse modo, segundo o Observatório do PNE (2017), os avanços para o cumprimento dessa meta são insuficientes, dado que, de 2009 a 2015, a taxa líquida aumentou apenas 3,3%.

Segundo Ristoff (2013), um dos fatores que explica a dificuldade de alcançar a taxa líquida estabelecida na meta para a educação superior é o indicador do ensino médio brasileiro. Em 2015, a taxa líquida de matrícula do ensino médio era de 62% (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017). Assim, enquanto a taxa líquida de matrícula no ensino médio não aumentar consideravelmente e a evasão precoce dos jovens da faixa etária recomendada (15 a 17 anos) não for contida por políticas públicas eficazes, a educação superior terá dificuldade para atingir a meta quanto à taxa líquida de matrículas e, conseqüentemente, consolidar um sistema de massa nos termos de Trow (RISTOFF, 2013).

Ainda, ao observar o crescimento tanto da educação superior quanto do ensino médio, Ristoff (2014) esclarece que as matrículas do ensino médio cresceram, nas últimas décadas, 120%, enquanto as da educação superior cresceram cerca de três vezes mais. Dessa forma, grande parte do público que ingressa na educação superior é composta por estudantes com mais de 24 anos, anteriormente excluídos desse nível de ensino pelo elitismo histórico (RISTOFF, 2014).

Entretanto, apesar de a massificação ter um efeito democrático, ela não suprime as desigualdades. Silva (2003) elucida que, de um modo geral, alguns estudos na área de estratificação educacional mostram que a expansão dos sistemas educativos não tem implicado uma igualdade de chances educacionais relativas. Os resultados empíricos indicam uma persistência das desigualdades sociais nas chances relativas à escolarização, mesmo em sistemas educativos que experimentam fortes expansões.

Se a origem social dos indivíduos ainda tem um grande peso sobre as chances de se cursar o ensino superior, os estudantes oriundos das camadas mais favorecidas socioeconomicamente têm mais oportunidades de ingressar nesse nível de ensino, se comparados aos estudantes dos grupos menos favorecidos. Dessa maneira, é possível sugerir que há uma desigualdade de oportunidades quanto ao acesso a esse nível de ensino. Portanto, a massificação, ou a expansão do acesso, não garante que todos se beneficiem da mesma forma. Logo, a massificação não equivale à democratização (DUBET, 2015).

3.1.2 Democratização do acesso

Para entender a democratização do acesso ao ensino superior, é relevante refletirmos brevemente sobre as concepções de justiça que regem as sociedades democráticas, tais como: a igualdade de oportunidades e o mérito.

Conforme discute Dubet (2008, p. 19), a igualdade de oportunidades e a valorização do mérito “[...] são consubstanciais as sociedades democráticas pois permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado o da igualdade entre os indivíduos e de outro o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas”. No mundo contemporâneo, os indivíduos são considerados iguais, e suas desigualdades empíricas não podem se basear nem no nascimento, nem na raça, nem na tradição. No entanto, essa igualdade “[...] não é a descrição empírica da pura igualdade real das condições de vida, mas a extensão de um princípio, o da igualdade dos indivíduos apesar e além das desigualdades sociais reais” (DUBET, 2003, p. 24).

Assim, se todos os indivíduos são considerados iguais, as desigualdades provêm de uma consequência da competição, ou seja, procedem unicamente do mérito e das performances pessoais. Essas desigualdades são denominadas por Dubet (2003) de

desigualdades justas, pois advêm do mérito de cada um, das conquistas, e não mais da herança e das estruturas sociais desiguais em seu princípio, como na era da hierarquia.

Por séculos, a humanidade esteve ordenada por hierarquias, nas quais o poder institucionalizado e o papel dos indivíduos estavam rigidamente codificados. Em outras palavras, nascia-se nobre ou servo, morria-se na mesma situação. “Códigos de conduta, práticas econômicas, relações políticas estavam tão naturalizadas que eventuais transgressões não mudavam a essência das estratificações” (CATTANI, 2003, p. 7). Contudo, as grandes revoluções (Reforma Protestante, Iluminismo, Revolução Industrial e Revolução Política na Inglaterra e, depois, na França) garantiram, segundo Cattani (2003), o reconhecimento da igualdade formal entre os indivíduos. Assim, as desigualdades deixaram de ser atribuídas aos desígnios divinos ou à natureza e foram conferidas à capacidade de os indivíduos transmitirem qualidades e regalias aos descendentes (CATTANI, 2003).

Portanto, a sociedade moderna é considerada igualitária na medida em que estende o direito à igualdade de oportunidades a todos. Dessa forma, aceitam-se as desigualdades, desde que não impeçam o indivíduo de concorrer aos desafios que concernem à igualdade de oportunidades.

Sendo assim, Dubet (2015) demonstra que, se definirmos a democratização com base no critério da igualdade de oportunidades, partindo da ideia de que todos os indivíduos, independente do grupo social, passam a ter acesso ao ensino superior, perceberemos que a massificação não é o mesmo que a democratização. A democratização do acesso exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes da educação superior se configurasse em um retrato da sociedade.

No entanto, ainda que a igualdade de oportunidades de ingressar na educação superior varie de acordo com os países, Dubet (2015, p. 257) afirma que “ela não se concretiza em nenhuma sociedade, em outras palavras, quanto mais elevada a origem social dos indivíduos, mais eles têm oportunidades de cursar a educação superior”. Valle (2013, p. 667) expõe que a igualdade de oportunidades, mesmo que em tese seja a chave da consolidação das políticas de democratização, “[...] nunca garantiu, em nível igual de talento, motivação e competência, que todos tenham as mesmas perspectivas de sucesso, independente do meio social”. O sonho da igualdade de oportunidades, para se tornar realidade, “[...] suporia generalizar o acesso aos bens primários, conciliar

universalidade e diversidade, promover uma moral mínima, eliminando todas as diferenças que impedem a manifestação dos méritos individuais” (VALLE, 2013, p. 667).

Nesse sentido, muitos estudiosos se dedicaram e ainda se dedicam a discutir as desigualdades de oportunidades. Na perspectiva teórica da reprodução social, o processo de expansão educacional é enxergado não como mecanismo de universalização de oportunidades, mas como mecanismo de reprodução das relações de dominação entre classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982, 1985).

Nessa perspectiva, destacamos uma das obras de Bourdieu e Passeron (1985), cujo tema principal é o sistema de ensino universitário francês e sua relação com uma elite cultural distinta, publicada em um contexto de reformas no sistema de ensino francês: *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Os autores desestabilizam a ideia de que a escola é democrática, promotora de mobilidade social, e “[...] acendem uma fagulha de crítica sobre a conservação escolar de desigualdades sociais” (SANTOS; SATO; KLITZKE, 2014, p. 342).

A origem social é identificada, por Bourdieu e Passeron (1985), como um dos maiores determinantes para o sucesso e também para o fracasso escolar. Os supostos méritos e dons que permitem a ascensão escolar dos estudantes são postos em xeque quando fatores como a categoria socioprofissional dos pais são apontados como determinantes para o ingresso na educação superior.

Ao examinar as chances de acesso à universidade francesa, considerando as variáveis origem social, sexo e gostos artísticos, os autores apontam que as chances de acesso são demasiadamente desiguais no período de análise, 1961-1962. Os resultados revelam que estudantes oriundos de famílias de profissionais liberais e de quadros superiores contam com 58,5% de chances de acesso em relação aos 0,7% daqueles vindos de famílias de assalariados agrícolas. Portanto, os eleitos são escolhidos desde cedo na medida em que o sistema de ensino privilegia aqueles equipados com maior capital cultural, ou seja, com bens e investimentos materiais ou não, transmitidos principalmente pela família. Assim, as desigualdades oriundas do capital cultural são razões, dentre outras, para a persistência das desigualdades sociais.

Outros estudos, na perspectiva da estratificação educacional (relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes), que lançam mão de modelos analíticos, debruçam-se sobre o tema das desigualdades de oportunidades. Nessa área de

estudos, uma das vertentes analíticas é a estratificação vertical, cuja base de comparação é o nível ou a quantidade de educação recebida pelos indivíduos, medida usualmente em anos de escolaridade alcançados pelos diferentes segmentos da população. As pesquisas inscritas nessa vertente visam, geralmente, explicar a variação do *background* social no acesso educacional ao longo do tempo e em diferentes países (SILVA, 2016).

Destacam-se, nessa perspectiva, algumas pesquisas. Uma delas é o modelo de seletividade diferencial proposto por Mare (1980), autor que utilizou regressões logísticas para conhecer as chances de um estudante atingir determinadas transições educacionais, levando em conta a evolução do efeito das origens sociais ao longo das coortes (MARE, 1980 apud MONT´ALVÃO, 2011). O modelo de Mare mostrou que, nos Estados Unidos da América, por exemplo, os efeitos da origem social eram mais fortes nas primeiras transições educacionais (ensino básico e secundário).

Ancorados no modelo de seletividade diferencial de Mare (1980), Shavit e Blossfeld (1993) propõem uma análise dos sistemas de estratificação educacional em 13 países²¹. Os resultados apontaram para a diminuição dos efeitos de origem social ao longo das transições educacionais e para a estabilidade do efeito das origens sociais sobre o alcance escolar ao longo das coortes, em 11 desses países²². Apesar da verificação do aumento da proporção de estudantes de todas as classes sociais em todos os níveis educacionais, as vantagens ligadas às origens sociais mais favorecidas socioeconomicamente persistiam em quase todos os países (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993 apud MONT´ALVÃO, 2011).

Dessa forma, os pesquisadores sugerem um padrão universal de entendimento dos sistemas de estratificação educacional: ao passo que os sistemas educacionais se abrem, da base para cima, as coortes vão pouco a pouco e sucessivamente avançando dentro da hierarquia educacional. No entanto, os níveis educacionais mais elevados continuam, de certa forma, exclusivos a uma parcela da população mais privilegiada, e os verdadeiros gargalos são criados na transição para o nível superior (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993 apud MONT´ALVÃO, 2011).

Hout e Raftery (1993), ao analisarem os efeitos da expansão do sistema de ensino irlandês, propuseram a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida

²¹ Os 13 países são: Alemanha, Inglaterra e País de Gales, Suíça, Hungria, Polônia, Israel, EUA, Itália, Taiwan, Japão, Tchecoslováquia, Holanda e Suécia.

²² Suécia e Holanda são exceções porque houve declínio do efeito das origens sociais por conta de políticas de equalização de condições socioeconômicas (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993 apud MONT´ALVÃO, 2011).

(*Maximally Maintained Inequality* - MMI). A MMI propõe que, quando o acesso a um determinado nível educacional já estiver saturado por parte de estudantes das camadas mais favorecidas socioeconomicamente, as desigualdades de acesso começam a diminuir. Essa hipótese postula que a expansão do sistema educacional não implica necessariamente a redução das desigualdades sociais, mas estas tendem a permanecer estáveis ou a se ampliar, na medida em que grupos mais favorecidos socioeconomicamente aproveitam melhor as novas posições disponibilizadas. Portanto, a pressão se desloca para as transições seguintes do sistema escolar (HOUT; RAFTERY, 1993 apud MONT´ALVÃO, 2011).

No Brasil, os estudos nessa perspectiva mostram que há fortes desigualdades de origem social, raça e região de nascimento nas chances de progredir no sistema educacional (RIBEIRO, 2011). Além disso, várias pesquisas destacam a existência das desigualdades raciais até mesmo quando as desigualdades de classe são consideradas (HASENBALG; SILVA, 1999; SILVA, 2003; RIBEIRO, 2009).

Mont´Alvão (2011), com foco na estratificação educacional brasileira, na primeira década do século XXI, analisou as chances de terminar o ensino médio e entrar na universidade, com base nos dados da PNAD de 2001, 2004 e 2007. Os principais resultados indicam, em geral, um quadro de alta desigualdade nas chances de se completar as transições educacionais tanto na rede pública de ensino quanto na privada. Também, apontam para a persistência ou mesmo para o aumento do efeito das origens sociais sobre o acesso ao ensino superior em relação ao ensino médio.

Além dos efeitos das origens sociais sobre o alcance educacional dos estudantes, a própria estrutura geral do sistema educacional auxilia, de certa forma, a explicar as desigualdades de oportunidades de acesso à educação superior. Segundo Dubet (2015), a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando, além da ampla abertura de acesso ao ensino médio, os alunos têm um bom nível e igualdade relativa de desempenho. Nas palavras do autor, “a democratização do acesso ao ensino superior pressupõe que as sociedades já tenham construído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático e que não tenham colocado o carro na frente dos bois” (DUBET, 2015, p. 258).

No entanto, para além das desigualdades de acesso ao ensino superior, ou seja, para além da estratificação vertical, é necessário refletir sobre as desigualdades internas desse nível da educação. E é sobre tais desigualdades que discutiremos a seguir.

3.1.3 Democratização interna

Quanto à democratização interna do ensino superior, Dubet (2015, p. 258) destaca que “a massificação dos sistemas universitários reduz as desigualdades de acesso, mas acentua as desigualdades internas desses sistemas”. Na medida em que se tem uma universidade de elite, não existe uma distância muito grande entre segmentos de maior ou menor prestígio, pois há uma relativa homogeneidade de público, além de não haver muita concorrência entre eles. No entanto, quando o sistema se abre, a hierarquia entre as instituições e entre os cursos começa a aumentar – as desigualdades são menores no ingresso e maiores no interior do sistema.

Nesse sentido, surge o que Dubet (2015, p. 258) chama de democratização segregativa, “[...] com base nos recursos financeiros, local de residência, competências acadêmicas, capital cultural, os estudantes se orientam para cursos mais ou menos prestigiosos e rentáveis”. Além disso, ele aponta para uma hierarquia entre as universidades: “quanto mais se reconhece o prestígio de um estabelecimento mais ele pode ser seletivo, por outro lado, os estabelecimentos menos prestigiosos não podem ser seletivos, para sobreviver precisam atrair novos estudantes, jogando a regra do mercado” (DUBET, 2015, p. 258). Portanto, mesmo com a maior entrada de estudantes no ensino superior, a distribuição deles permanece desigual, ou melhor, não ocorre uma democratização interna, e as melhores instituições e melhores cursos são prioritariamente ocupados pelos melhores alunos, que, com frequência, são oriundos de famílias mais favorecidas socioeconomicamente.

Nesse bojo, estudos inscritos na perspectiva horizontal da estratificação educacional mostram características de diferenciação existentes em um mesmo nível do sistema educacional. Em outras palavras, essas pesquisas analisam a hierarquização dentro de uma mesma etapa educacional, a exemplo do ensino superior. Essa dimensão, em essência, indica que desigualdades medidas em anos de estudos (estratificação vertical) podem encobrir as desigualdades entre os indivíduos em uma mesma etapa da escolarização (estratificação horizontal) (SILVA, 2016).

Lucas (2001), ao propor a hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida (*Effectively Maintained Inequality* - EMI), prevê que as desigualdades horizontais tendem a aumentar quando ocorre uma expansão dos níveis educacionais organizada hierarquicamente. Ao pensar o ensino superior nessa perspectiva, podemos dizer que,

quando o acesso é muito restrito, as camadas mais favorecidas socioeconomicamente usariam sua posição para assegurar o acesso à educação superior. No entanto, quando ocorre a expansão desse nível de ensino, a estratégia seria procurar garantir o acesso a diferenças qualitativas – a instituições e cursos de maior prestígio.

Gerber e Cheung (2008) percebem, em uma síntese dos trabalhos sobre estratificação horizontal do ensino superior, duas ramificações de pesquisas: uma voltada para as desigualdades de caráter institucional e outra inclinada para as desigualdades entre áreas de formação e perfil de gênero das carreiras.

Sobre as desigualdades de caráter institucional, destaca-se o estudo de Arum, Shavit e Gamoran (2007). Esses autores analisam os efeitos dos níveis de elitização institucional para as desigualdades educacionais no ensino superior em 15 países²³ e percebem que a diferenciação institucional tem uma forte correlação com a expansão da educação superior. Entretanto, destacam que esse processo e a sua relação com a produção de desigualdades variam em conformidade com as características do sistema educacional de cada país (ARUM; SHAVIT; GAMORAN, 2007 apud SILVA, 2016).

Ao analisar o sistema de educação superior de Israel, Ayalon e Yogev (2005) confirmam a importância de considerar as desigualdades entre as áreas de formação. Nesse país, o ensino superior é dividido em universidades de pesquisa e instituições vocacionais (essas últimas, as de menor prestígio). Os autores assinalam que as diferenças de prestígio entre áreas de formação podem ser analisadas pelo nível de seletividade dos cursos ou por suas características curriculares. Eles destacam que o processo de expansão do nível superior de Israel proporcionou o ingresso de grupos menos favorecidos. Os autores, ainda, observam um aumento da estratificação horizontal, dado que a expansão é caracterizada, geralmente, pelo crescimento do número de instituições de menor prestígio. Entretanto, quando instituições consideradas inferiores alcançam o reconhecimento para ofertar cursos semelhantes aos das universidades de pesquisa, tendem a apresentar perfis sociais parecidos.

Quanto à realidade brasileira, Vargas (2008, p.75) aponta que a dicotomia entre “cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente \times cursos que absorvem um público socialmente heterogêneo” é um dos limites que precisam ser superados ao se tratar da democratização do ensino superior no País. Entre esses limites, percebe-se que

²³ Israel, Japão, Coreia do Sul, Suécia, Taiwan, Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Alemanha, Holanda, Rússia, Suíça, Austrália, República Checa e Itália.

cursois tradicionais, com maior prestígio social, pouco têm modificado o perfil dos estudantes ingressantes, como mostra Ristoff (2013). Esse autor, ao analisar os dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de 2004 a 2009, mostra que há uma forte correlação entre os indicadores socioeconômicos e os cursos nos quais os estudantes estão matriculados. Assim, verificou que há distorções profundas entre as diferentes áreas do conhecimento e cursos:

Entre os estudantes de Medicina, 67% têm pai com instrução superior, a maioria (70%) vem de família das duas faixas de renda mais elevadas (mais de dez e mais de trinta salários mínimos), frequenta um dos cursos com o mais alto percentual de brancos (76%), origina-se de escola de ensino médio privado em 81% dos casos e apenas 8% trabalham. Já no outro extremo, somente 7% dos estudantes de Pedagogia têm pai com escolaridade superior, 79% também são trabalhadores; 95% deles não têm pais com alto rendimento; seu curso tem percentuais de brancos muito próximos ao da população (57%) e a origem escolar de 88% deles é o ensino médio público. (RISTOFF, 2013, p. 20)

Sobre a hierarquização de cursos no ensino superior brasileiro, Vargas (2008, 2010a, 2010b) destaca pesquisas que realizaram uma tipologia da hierarquização de cursos:

Vários estudos (Setton, 2002, Schwartzman, 1998; Queiroz, 2004), apresentam uma tipologia dessa hierarquização. O primeiro analisa esta hierarquia pelo volume e tipo de capital encontrado entre os estudantes (Setton, 2002). O segundo classifica tipos de carreiras: tradicionais, modernas e recentes (Schwartzman, 1998). O terceiro conjuga a relação candidato/vaga no vestibular com as ofertas do mercado de trabalho (Queiroz, 2004). (VARGAS, 2010b, p. 5)

A autora enfatiza que as três pesquisas citadas, “[...] independente do critério de hierarquização selecionado, encontram no patamar superior as chamadas ‘profissões imperiais’: Medicina, Direito e Engenharia, enquanto, no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas” (VARGAS, 2010b, p. 5). Ademais, Vargas (2010a) nos ajuda a perceber que o prestígio das carreiras se forma pela combinação de seu valor simbólico e de seu valor de mercado, refletindo nos cursos de acesso mais disputado:

A maior proporção de negros e pobres nos cursos de formação de professor e a pequena presença deles nas áreas médicas e de engenharia têm forte correlação com o grau de dificuldade para entrar nos cursos e acaba tendo

reflexo também no rendimento salarial futuro. Medicina e engenharia, onde a relação candidato/vaga é quase sempre maior do que nas áreas de formação de professores, são também os cursos que trazem maior retorno financeiro. Segundo pesquisa do Observatório Universitário, a partir do Censo 2000, de 20 áreas comparadas, os trabalhadores que se formaram em medicina e engenharia apresentavam maior rendimento médio: R\$6.706,00 e R\$5.731,00 respectivamente. Com menor rendimento, apareceram os trabalhadores formados em pedagogia (R\$1.794,00) e educação física (R\$2.172,00). (GÓIS, 2007 p.C1 apud VARGAS, 2010a, p. 118)

Assim, notamos que, a partir do momento em que o acesso começa a ser ampliado, as desigualdades internas surgem de forma crescente entre instituições e cursos. Portanto, é preciso pensar a democratização da educação superior não só em uma perspectiva vertical de acesso, mas também horizontal, equivalente a cursos e instituições. Em outras palavras, em um contexto “ideal de democratização”, os estudantes teriam a possibilidade de escolher e ingressar tanto em carreiras quanto em IES, independente da origem social. A constatação de que fatores socioeconômicos e culturais das famílias ainda orientam os estudantes brasileiros para cursos e instituições mais ou menos prestigiosos e rentáveis indica que o Brasil precisa avançar, e muito, para que a democratização “ideal” se concretize.

Levando em consideração tais discussões sobre a democratização interna do ensino superior, seguimos refletindo especificamente sobre os cursos de prestígio social: Medicina, Direito e Engenharia.

3.2 CURSOS DE PRESTÍGIO: MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA

Segundo Vargas (2010a, p. 120), a “impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo abrindo pouco espaço para democratização do acesso a postos profissionais destacados”. As carreiras tradicionais com um alto prestígio social, ditas como “profissões imperiais”, como é o caso da Medicina, do Direito e das Engenharias, não constroem seu alto valor somente porque compõem seus cursos com estudantes mais favorecidos, mas também porque possuem monopólios profissionais. Nas palavras da autora:

[...] a inserção particular de Medicina, Direito e Engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado. (VARGAS, 2010a, p. 120)

Nesse sentido, percebemos que, no Brasil, “as profissões tornam-se grupos sociais com grande capacidade de organizar as relações sociais, capacidade essa que passa a influenciar a estruturação e hierarquização do mundo social como um todo” (BARBOSA, 1994 apud VARGAS, 2010a, p. 109). Desse modo, consideramos importante destacar que a profissionalização, que consiste no processo pelo qual ocupações adquirem *status* de profissão, estabeleceu uma forma de mobilidade social que acabou por garantir monopólios na prestação de serviços e certos privilégios na estrutura ocupacional (BASTOS, 2004 apud VARGAS, 2010a).

Também é possível observar a relevância que os cursos de Medicina, Direito e Engenharia tiveram na construção do País e na formação da elite gestora do Estado Nacional Brasileiro:

No caso brasileiro se pode associar, para além do prestígio universal e perene dos médicos, a constituição e a sustentação mesma do Estado ao apoio dos dois outros grupos profissionais aqui tratados: os bacharéis no Brasil colônia, os engenheiros imprescindíveis aos movimentos de industrialização e novamente os advogados na transição do terceiro milênio, dentro do fenômeno da judicialização das relações sociais. (BARBOSA, 2003 apud VARGAS, 2010a, p. 109)

Logo, é necessário considerar questões históricas referentes a um processo de constituição dessas profissões, sobretudo em relação ao ensino superior, a fim de compreender mais profundamente o que levou algumas carreiras a obter maior reconhecimento e prestígio social do que outras.

A obra de Coelho (1999) nos ajuda a conhecer um pouco mais sobre as chamadas “profissões imperiais”, correspondentes aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia, no período pós-independência do Brasil até o início do século XX. Esse autor indica que a força das profissões imperiais, principalmente em se manterem em posição de prestígio, deve-se, também, a uma certa interdependência entre os grupos profissionais e a formação do Estado. Portanto, a forma de constituição das profissões relacionadas ao Estado, desde o século XIX, tem repercussões relevantes no acesso ao ensino superior brasileiro, ainda nos dias de hoje.

No intuito de justificar o título de seu livro *Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*, Coelho (1999) aponta que tais profissões são nomeadas como imperiais por terem se constituído durante o Império.

Essas ocupações nasceram humildes, como aponta o prefácio da obra, escrito por Santos (1999):

[...] a medicina contida em mezinhas e erudições herbácea de cozinheiros e nas investigações angiológicas e anatômicas dos barbeiros pré-cristãos; já a advocacia, como se sabe, descende da retórica dos sofistas, assim como a engenharia da inventividade de Hipodamus de Mileto, que insatisfeito com bem-sucedidas perfurações de alguns túneis Rebouças pela Grécia afora, legou-nos o fio de prumo e a imprescindível fechadura a chave. (SANTOS, 1999, p. 7)

No entanto, apesar de essas carreiras terem uma origem humilde, de acordo com Coelho (1999), terminariam por conquistar dignidade aristocrática. Os diversos relatos apresentados em sua obra, no período após a independência do Brasil, mostram o início humilde de alguns profissionais dessas três carreiras, assim como as dificuldades enfrentadas, a começar pelos médicos:

Se começo a pensar em minha profissão, vejo como o povo está enganado, achando que os médicos estão felizes e bem-sucedidos; de fato, há alguns que o vento da boa fortuna elevou acima da multidão, mas a maioria dificilmente consegue ganhar seu sustento, há, portanto, muitos que não conseguiriam sobreviver se não tivessem outros lucros - depoimento deixado pelo Dr. Pedro Chernovitz no ano de sua chegada a Corte do Rio de Janeiro em 1840. (COELHO, 1999, p. 71)

No caso dos médicos, no período imperial, a dificuldade estava na falta de clientes, o que desencadeava uma concorrência acirrada entre esses profissionais. Na época, havia uma escala de renda e prestígio entre os médicos, pouco relacionada com as competências profissionais, visto que “[...] tanto médicos anônimos como doutores palacianos tinham praticamente a mesma terapêutica rigorosamente ineficaz, simplesmente não podiam curar na mesma exata extensão” (COELHO, 1999, p. 75). Portanto, os critérios que distribuíam renda, prestígio e poder eram todos de natureza extraprofissional, tais como: hábitos culturais, extração social da clientela, relações pessoais e outros assemelhados (COELHO, 1999).

Desse modo, o inegável prestígio deste ou daquele médico de elite não decorria dos resultados práticos de suas terapias, de uma avaliação específica de competência profissional, mas de um conjunto de outros fatores:

[...] o domínio de uma língua estrangeira (principalmente francês), conhecimento das teorias médicas mais em voga na Europa, adequada

proveniência social, uma certa cultura humanística, referências de outros clientes notáveis e certamente posse de um diploma de medicina. (COELHO, 1999, p. 90)

Quanto aos advogados, as queixas giravam em torno de que “[...] a advocacia, nesta província, mendiga, e dia para dia decai desanimadoramente”. Esse era o relato de Antonio Saraiva – recém-formado em 1842 na Academia de Direito de São Paulo –, que transmitia a seus familiares as más novas de um futuro profissional sem grandes horizontes, “[...] tal o número de advogados como ele à cata de trabalho tanto na província como na Corte” (COELHO, 1999, p. 76).

Segundo Coelho (1999), estimar o prestígio da advocacia é um pouco mais complicado, dada a variedade de praticantes que a noção podia recobrir. De posse de procuração de uma das partes em litígio, qualquer pessoa podia exercer muitas das atividades que usualmente são associadas ao trabalho do advogado, ou do bacharel em Direito que se dedica à advocacia. Nessa época, era permitido que a própria parte representasse a si mesma. No caso de contratar serviços legais, a escolha não ficaria limitada a um advogado formado, pois havia ainda os solicitadores, os advogados provisionados e os rúbulas, todos eles com formação estritamente prática e nem sempre da melhor qualidade, no entanto saía mais em conta. A falta de critérios mais rigorosos era a forma pela qual os serviços legais ficavam ao alcance da massa da população, inclusive dos escravos que iniciassem uma ação de liberdade (COELHO, 1999).

Entretanto, havia outra classe especial de advogados, os “figurões do império”, nas palavras de Coelho (1999, p. 92):

Combinando diferentes momentos de carreira, passagem pela magistratura, ministérios, presidência de províncias, conselho de Estado, senado ou câmara, via de regra esses advogados notáveis tinham o escritório de advocacia como uma estação inicial de onde embarcavam para a aventura da política, plataforma de baldeação entre dois ramais políticos ou administrativos e estação terminal no poente da vida pública. O que se conhece sobre advocacia no século XIX refere-se a esses cavalheiros que não eram acessíveis a qualquer bolso ou pelo menos a bolso popular.

Por sua vez, os engenheiros só começam a aparecer no cenário da Corte com a construção das primeiras estradas de ferro na segunda metade do século. A Engenharia no Brasil, diferente da Medicina e do Direito, nasceu como profissão assalariada, primeiro pela via do Estado e, mais tarde, pela via das empresas industriais. Na medida

em que “[...] a Escola Politécnica formava seus engenheiros civis, a burocracia imperial os absorvia como o principal, se não único empregador” (COELHO, 1999, p. 197).

Os engenheiros eram vistos como uma espécie bem peculiar, porque evitavam qualquer identificação de seu ofício com atividades mecânicas: não trabalhavam em canteiros de obras nem punham a “mão na massa”. Entre suas atividades, podemos citar: examinar contratos, escrever pareceres e fiscalizar obras (COELHO, 1999).

De acordo com Coelho (1999, p. 95), em uma sociedade agroexportadora em que quase todos eram funcionários públicos, havia pouco lugar para a perícia técnica e escassez de capital para aventuras empresariais. Nela, “[...] os engenheiros desfrutavam de depauperado prestígio social e exatamente por isso, mais do que os médicos e os advogados, atribuíam desproporcional importância aos títulos acadêmicos e ao anel de grau”. Os engenheiros mais notáveis eram catedráticos na escola central e, depois dela, na Politécnica. Alguns eram bem-sucedidos e podiam chegar a receber os mais altos salários do império, frequentemente superiores à renda dos médicos e dos advogados de melhor clientela (COELHO, 1999).

Em relação aos cursos superiores, Coelho (1999, p. 101) chama atenção para os valores elevados das matrículas:

Francisco Ignácio de Carvalho Moreira, futuro barão de Penedo, admitiria durante debate na câmara que, se as altas taxas cobradas pelas escolas superiores não melhoravam o estado do tesouro nacional, tinham, no entanto, o importante efeito de bloquear aos brasileiros mais pobres as oportunidades de uma carreira profissional, fazendo delas monopólio de uma minúscula elite.

Assim, em relação às despesas dos candidatos a essas carreiras (Advocacia, Medicina e Engenharia), “para as famílias mais abastadas podia ser pouco, para as de recurso modesto, formar um doutor constituía consideráveis sacrifícios e muitas simplesmente abandonavam pelo meio do projeto” (COELHO, 1999, p. 99-100). Os que concluíam o curso e optavam pelo efetivo exercício da profissão, caso não contassem com a ajuda de amigos ou parentes influentes, logo percebiam que o investimento não garantia retorno compensador.

Isso posto, Coelho (1999) destaca que eram as faculdades estatais que formavam as elites e as lideranças profissionais no Brasil. Tais elites nasciam dentro do Estado, nutriam-se nele e se fortaleciam, entre outros recursos, por meio da oficialização de suas associações cultas – academias e institutos. Médicos, advogados e engenheiros criaram

associações para intercâmbio de experiências e para estudo de matérias de suas especialidades, tais como: a Academia Imperial de Medicina, o Instituto dos Advogados Brasileiros e o Instituto Politécnico do Brasil. Além disso, esses profissionais também frequentavam associações de caráter literário e cultural, igualmente frequentado pela nata da intelectualidade da Corte²⁴ (COELHO, 1999).

De certa forma, como o Estado era o grande empregador desses profissionais – ora nas faculdades oficiais, ora na burocracia governamental –, sua estrutura hierárquica e horizontalmente diferenciada estratificou as profissões antes mesmo que elas pudessem desenvolver seus próprios critérios de diferenciação interna. “A burocratização precedeu a profissionalização e, associada a critérios particularistas, contribuiu significativamente para as consideráveis desigualdades intraprofissionais” (COELHO, 1999, p. 251).²⁵

Assim, por serem consideradas predominantemente autônomas ou “liberais”, a Medicina, a Engenharia e a Advocacia possuíam reivindicações quanto à regulação ocupacional diferentes da pauta de demandas dos trabalhadores urbanos de diversas categorias ocupacionais. Conforme Coelho (1999), os profissionais liberais reclamavam pelo fechamento do mercado de serviços profissionais e pela capacidade autorregulatória, ou seja, reivindicavam o monopólio e a autonomia corporativa.

Dessa forma, as profissões caracterizadas por serem ocupações de nível superior, como os profissionais liberais, foram organizadas e regulamentadas de forma diferente das outras ocupações. Assim, foram criados os conselhos nacionais e regionais para a fiscalização do exercício profissional. Uma profissão só seria regulamentada, se existisse um conselho fiscalizador.

De acordo com o autor, “embora fossem fixados critérios para o exercício profissional o mecanismo básico de ‘fechamento’ do mercado de prestação de serviços profissionais era, e continua a ser, o do credenciamento educacional, a posse do diploma

²⁴ Segundo Coelho (1999, p. 96), “muito pouco há o que dizer sobre a massa de advogados, médicos e engenheiros, sobre os que não deixaram rastros nos arquivos e que a história ignora”.

²⁵ No período que corresponde à República Velha (1889-1930), conflitos surgiam sobre a liberdade profissional entre positivistas e credencialistas. Os positivistas defendiam a liberdade profissional, apoiando o projeto de lei que dizia: “o exercício das profissões de qualquer ordem, moral, intelectual e industrial, a que se refere o artigo 72, parágrafo 24 da constituição, não depende da obtenção ou exibição de qualquer título ou diploma” (COELHO, 1999, p. 257). Já os credencialistas queriam a obrigatoriedade do diploma para exercer a profissão. Tal projeto de lei foi rejeitado mediante a justificativa de que o dispositivo constitucional não tinha “o propósito de extinguir diplomas e títulos científicos com critério de admissibilidade a alguma profissão, pois o bem geral do indivíduo ficava melhor protegido com precauções indispensáveis na prática de certas artes e ciências” (COELHO, 1999, p. 257). Portanto, os vencedores foram os credencialistas.

de nível superior” (COELHO, 1999, p. 29). Portanto, regulamentada uma profissão, que incluía quase sempre a criação dos conselhos, o respectivo curso acadêmico passava a ficar sob controle do Conselho Federal de Educação. Criava-se, dessa forma, uma inusitada hierarquia entre profissões: as regulamentadas, cujos diplomas geravam efeitos legais no mercado de trabalho; e as não regulamentadas, cujos diplomas nada garantiam a seus portadores (COELHO, 1999). De fato, a regulação profissional após os anos 1930 “[...] moldou para as profissões de nível superior o estatuto de uma verdadeira aristocracia ocupacional com seus monopólios, privilégios e mecanismos de representação de interesses corporativos” (COELHO, 1999, p. 285).

Segundo Diniz (2001, p. 3), um indicador de sucesso das categorias profissionais em manipular o mercado de seus serviços seria um certo grau de controle sobre o acesso ao credenciamento, ou seja, “sobre a taxa de admissão de candidatos às escolas profissionais, mas também sobre a grade curricular, a duração dos cursos e, em última análise, sobre os critérios de licenciamento para o exercício profissional”. De acordo com a autora, esse controle é importante para criar a proteção da escassez, senão do próprio monopólio, em particular porque dependem dessa escassez dois tipos interdependentes de recompensa: a) oportunidades no mercado de trabalho ou de serviços; e b) *status* e privilégios em uma hierarquia ocupacional (DINIZ, 2001).

Como sabemos, o controle sobre o sistema educacional no Brasil está centralizado no governo federal, que:

Através do Conselho Nacional de Ensino – sucessor do Conselho Federal de Educação – estabelece critérios de licenciamento das escolas superiores em todo país, fiscaliza seu funcionamento, estabelece currículos mínimos e, de maneira geral, formula a política de ensino superior do país sem qualquer ingerência notável das associações profissionais. (DINIZ, 2001, p. 3)

Desse modo, as universidades no Brasil, bem como em outros países, desempenham também a função de credenciamento na medida em que o diploma é, legalmente, o instrumento para atestar a aptidão profissional (DINIZ, 2001).

Vargas (2010a) explica que, recentemente, no cenário nacional, a posição hierárquica destacada de algumas carreiras, inclusive de profissões imperiais, reforça-se com a atuação corporativa:

Pelo decreto nº 5773/2006, a criação de cursos de graduação em Direito e em Medicina, Odontologia e Psicologia, inclusive em universidades e centros

universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde. Já o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos, pelo mesmo decreto, implicam não só nas considerações destes conselhos, como também, pelo artigo 37: “no caso de curso correspondente a profissão regulamentada, a Secretaria abrirá prazo para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão do Ministério da Educação, em sessenta dias”.

Recentemente a portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), agradou aos críticos da expansão dos cursos de Medicina e Direito, ao interpor regras severas para autorizar a abertura de novos cursos nestas áreas. Outrossim, o governo vetou o funcionamento de 43 cursos de Direito e Medicina nos últimos anos (Lei, 2007), sob os auspícios do Conselho Nacional de Saúde e da Ordem dos Advogados do Brasil. (VARGAS, 2010a, p. 111)

Desse modo, Vargas (2010a, p. 111) aponta que o conceito de *fechamento*, elaborado por Weber (1991), cabe perfeitamente nesse caso, pois “[...] indica um processo pelo qual coletividades sociais procuram maximizar seus ganhos pela restrição do acesso a recursos e oportunidades, geralmente de natureza econômica, a um círculo limitado de escolhidos que buscam monopolizá-los”.

No mesmo sentido, Rodrigues (2016, p. 70) elucida que “o ensino superior está intimamente ligado a um processo de fechamento social pois assume um papel no treinamento dos indivíduos e no controle sobre quem acessa determinado tipo de conhecimento”. Portanto, o sistema de ensino aparece como um dos pontos fundamentais para o processo de organização dos grupos profissionais e, também, como um dos fatores de legitimação das hierarquias sociais (RODRIGUES, 2016).

Sendo assim, percebemos que o importante papel corporativo profissional, os monopólios e a manutenção da entrada de um perfil socioeconômico mais favorecido nos cursos superiores auxiliam a conservação de *status* e privilégios das carreiras de Medicina, Direito e Engenharia em uma hierarquia ocupacional.

Tal conservação de status e privilégios também pode ser observada na forma como esses três cursos de graduação se estruturaram na UFRJ, como veremos no capítulo quatro. Já o perfil dos ingressantes nesses cursos serão observados no capítulo cinco.

3.3 DISCUTINDO A DEMOCRATIZAÇÃO PERANTE A REALIDADE DA POPULAÇÃO BRASILEIRA E DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Além dos tópicos já expostos nesta dissertação, consideramos relevante, para discutir a democratização do ensino superior, conhecer a configuração da população brasileira e do estado do Rio de Janeiro, bem como a demanda potencial e a população que efetivamente está nesse nível da educação. Portanto, com base na Síntese dos Indicadores Sociais das Condições de Vida da População Brasileira (2016)²⁶ e dos Microdados da PNAD (2015)²⁷, ambos produzidos pelo IBGE, descrevemos, brevemente, a população brasileira e do estado do Rio de Janeiro²⁸, a demanda potencial e o grupo que está na educação superior (demanda efetiva) com foco nas variáveis cor/raça e renda.

Segundo a PNAD (2015), a população brasileira é composta por cerca 204,9 milhões de pessoas, com taxa de crescimento anual de 1,0% no período de 2005 a 2015 (IBGE, 2016). O estado do Rio de Janeiro apresentou população total, em 2015, de 16.589 milhões. Em 2015, a concentração de pessoas em áreas urbanas no Brasil era de 84,7%. Já no estado do Rio de Janeiro, 97,4% de sua população estava concentrada em área urbana (IBGE, 2016).

Quanto à cor/raça, no Brasil, em 2015, mais da metade das pessoas (53,9%) se autodeclararam pretas ou pardas, sendo 45,06% como pardas e 8,86% como pretas. Como amarelas, autodeclararam-se 0,47% e indígenas, 0,38%. O percentual das que se autodeclararam brancas foi de 45,2%. Nas grandes regiões do País, o percentual de pessoas, segundo a cor/raça, variou bastante. Na região Norte, 77,3% se autodeclararam pretas e pardas; no Nordeste, 73%; no Centro-Oeste, 59,9%; no Sudeste, 46,2%; e, no Sul, 22,5% (IBGE, 2016). No estado do Rio de Janeiro, 45,4% das pessoas se autodeclararam brancas; 15,2%, pretas; 38,8%, pardas. Autodeclararam-se indígenas apenas 0,17% e amarelas, 0,29% (PNAD, 2015).

²⁶ Embora o ano de publicação seja 2016, “a principal fonte de informação para a construção dos indicadores foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2015, do IBGE” (IBGE, 2016, p.6).

²⁷ Utilizamos os dados e os microdados do ano de 2015, pois era o mais recente disponível no momento da escrita deste capítulo.

²⁸ Escolhemos descrever também informações sobre o estado do Rio de Janeiro, pois é o estado onde está localizada a UFRJ, foco deste estudo. Além disso, nos cursos pesquisados, a partir de 2013, boa parte dos ingressantes provinham do estado do Rio de Janeiro.

A renda média do brasileiro era de R\$1.270,00 em 2015. Nesse mesmo ano, um em cada quatro domicílios particulares (21,3%), no Brasil, apresentava rendimento familiar *per capita* de até ½ SM, equivalente a 394 reais²⁹. Já a renda domiciliar *per capita* do estado do Rio de Janeiro, em 2015, foi de R\$ 1.284. Entre o 1% da população brasileira com os maiores rendimentos, 17,8% eram pretas ou pardas e 79,7%, brancas. Das pessoas com os 10% menores rendimentos no Brasil, 75,5% se autodeclararam pretas ou pardas e 23,4%, brancas. No estado do Rio de Janeiro, 69,6% das pessoas ganhavam, em 2015, até 1,5 SM, equivalente a R\$1.182,00. Entre a população do estado, 83,1% das que se autodeclararam pretas ganhavam até 1,5 SM. Da mesma forma, ganhavam até 1,5 SM 79,5% das que se autodeclararam pardas, 63,5% das indígenas, 59,5% das amarelas e 56,8% das brancas (PNAD, 2015).

A escolaridade média da população brasileira com mais de 25 anos de idade, em 2015, era de 7,9 anos de estudos completos, ainda não equivalendo ao ensino fundamental completo. Já o percentual da população entre 25 a 64 anos de idade com o ensino superior completo, nesse mesmo ano, era de 14,7%. No estado do Rio de Janeiro, a escolaridade média da população, em 2015, era de 10 anos de estudos completos – 40,9% da população com mais de 25 anos de idade tinha entre 11 a 14 anos de estudo. O percentual de pessoas entre 25 a 64 anos de idade com ensino superior completo era de 17,5%.

Ancorados nessa breve contextualização da população, consideramos relevante voltar ao conceito de democratização. Ao pensar na metáfora segundo a qual o ensino superior democratizado seria um espelho que reflete a sociedade, Ristoff (2012) destaca que esse nível de ensino distorce a sociedade ao invés de refleti-la. Nas palavras do autor:

Números analisados e contas feitas, a conclusão a que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram, no campus, as desigualdades existentes. Fiz recentemente um estudo que mostra que estudantes com renda familiar de até três salários mínimos, que na população brasileira representam 50%, na Odontologia e na Medicina, somam apenas 11% e 9%, respectivamente. Quando se olha a questão pelo viés dos mais ricos (mais de dez mínimos de renda familiar), percebe-se que uma pequena minoria na sociedade (este grupo representa 12%) torna-se uma grande maioria no campus: na Odontologia e na Medicina, esses 12% tornam-se 52% e 67%, respectivamente. A representação por cor/raça, da mesma forma, mostra que entre os dez cursos com mais brancos estão cinco da área da saúde, medicina, odontologia, veterinária, farmácia e psicologia - todos com mais de 77% de

²⁹ O salário mínimo no ano de 2015 era de 788 reais.

representação de brancos. Na população, os brancos representam 52%. Entre os cursos da mesma área com os menores percentuais de brancos estão Enfermagem, com 67%, e Biologia, com 69%. Conclusão: mesmo nos cursos com menos brancos, o campus distorce os percentuais da sociedade. (RISTOFF, 2012, p. 9-10)

Tendo em vista as colocações de Ristoff (2012) e levando em consideração as desigualdades sociais e educacionais do País, pensamos que a educação superior estaria democratizada quando a população efetiva nesse nível de ensino refletisse os percentuais da demanda potencial ao ensino superior³⁰. Deste modo, questionamos: qual é a demanda potencial ao ensino superior na população brasileira e no estado do Rio de Janeiro? Qual é o grupo que efetivamente está no ensino superior nessas mesmas localidades? Em que medida a população que está no ensino superior, tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro, representa proporcionalmente essa demanda potencial?

Para responder a essas questões, descrevemos, levando em conta cor/ raça e renda domiciliar *per capita*, a demanda potencial – população que está qualificada a ingressar no ensino superior, isto é, que concluiu o ensino médio – e a população que já está no ensino superior (demanda efetiva). Assim, utilizamos os microdados da PNAD (2015) e referenciamos na pesquisa de Carvalho (2013) para aplicar os seguintes filtros no banco de dados da PNAD³¹, os quais definem essas populações (demanda potencial e demanda efetiva no ensino superior): I) pessoas que moram em região urbana; II) pessoas que possuem entre 11 e 14 anos de estudos (que têm o ensino médio completo); III) pessoas com idade entre 17 a 30 anos³²; IV) pessoas que são filhos na unidade domiciliar. Esse último filtro se justifica porque, segundo Carvalho (2013), sendo filho na unidade domiciliar, o indivíduo não tem necessariamente a obrigação de sustentar uma família e tem mais flexibilidade para optar por ingressar em um curso superior ou entrar no mercado de trabalho (CARVALHO, 2013).

Assim, no Brasil, a demanda potencial ao ensino superior, no ano de 2015, segundo os referidos filtros, totalizou 10.120.567 pessoas. A cor/ raça, em 2015,

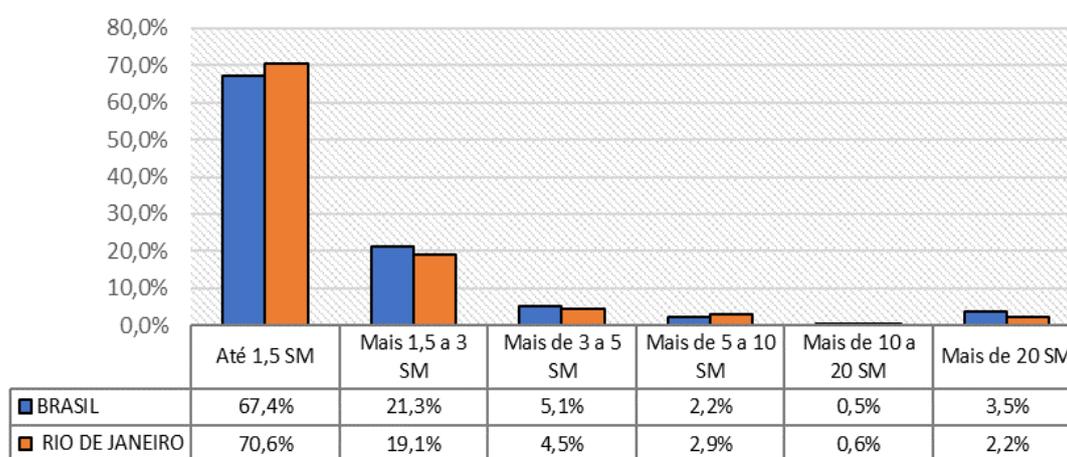
³⁰ A demanda potencial diz respeito a população que pode entrar no ensino superior, ou seja, que é elegível – concluiu o ensino médio. No entanto, sabemos que nem todos os que são elegíveis querem cursar o ensino superior, mas defendemos que todo aquele que é elegível e deseja cursar esse nível de ensino, tenha oportunidade de fazê-lo.

³¹ No trabalho com os microdados da PNAD 2015 contamos com o auxílio de Anna Paula Gonçalves da Silva (doutoranda PPED/IE/UFRJ).

³² Mesmo que a idade “adequada” para cursar o ensino superior seja entre 18 a 24 anos, expandimos essa faixa por conta do atraso escolar no ensino fundamental e médio e pelo grande número de pessoas sem ensino superior no Brasil.

configurou-se, no Brasil, da seguinte forma: 0,09% de pessoas indígenas; 49,2%, brancas; 8,4%, pretas; 41,7%, pardas; e 0,5%, amarelas. No estado do Rio de Janeiro, a demanda potencial ao ensino superior totalizou 867.163 pessoas, dentre as quais: 44,7% eram brancas; 13,1%, pretas; 0,4%, amarelas; e 41,6%, pardas. Quanto à renda da demanda potencial, tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro, o maior percentual tem renda de até 1,5 SM, como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 - Percentual de renda domiciliar *per capita* da demanda potencial ao ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015

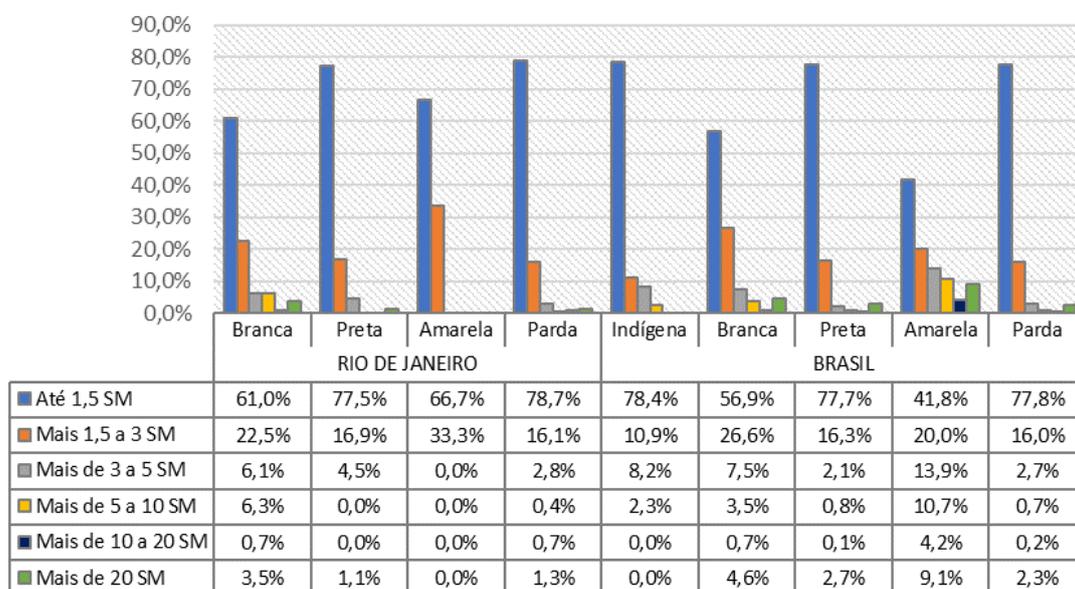


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ PNAD, 2015).

Ao analisar a cor/ raça e a renda da demanda potencial (Gráfico 4), percebemos que, tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro, mais da metade dos brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas³³ tem renda domiciliar *per capita* de até 1,5 SM.

³³ Não encontramos indígenas na população potencial ao ensino superior no estado Rio de Janeiro, possivelmente por conta dos filtros que utilizamos na PNAD. No entanto, lembramos que a população indígena no estado do Rio é pequena. Apenas 0,1% se autodeclarou indígena no ano de 2015 (PNAD, 2015).

Gráfico 4 - Percentual de renda e cor/raça da demanda potencial ao ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015

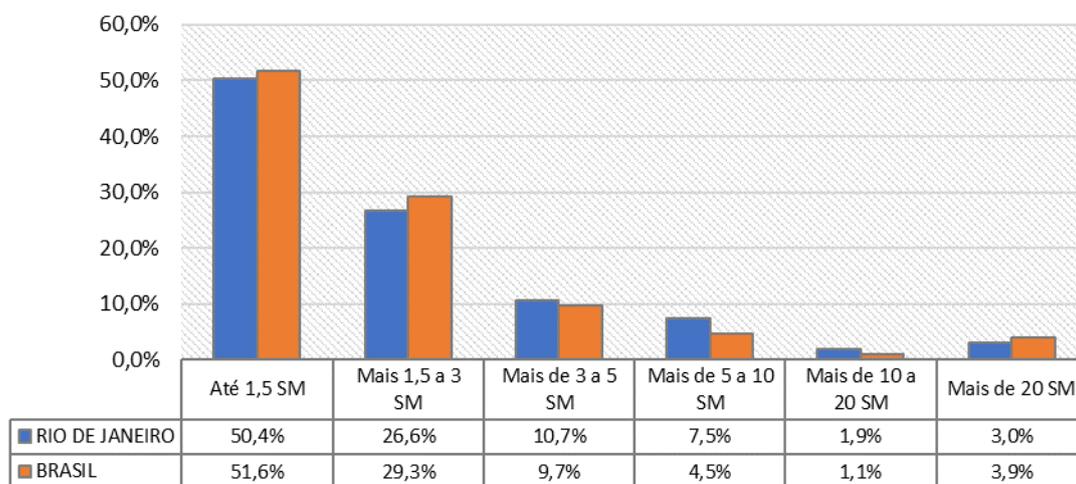


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ PNAD, 2015).

Por sua vez, a população que está no ensino superior - demanda efetiva - (segundo os mesmos filtros aplicados para a demanda potencial), totalizou, no Brasil, 3.321.615 pessoas, dentre as quais: 58,7% eram brancas; 6,4%, pretas; 34%, pardas; 0,6%, amarelas; e 0,07%, indígenas. No estado do Rio de Janeiro, essa população totalizou 238.732 pessoas, dentre as quais: 60% eram brancas; 8,1%, pretas; 31,3%, pardas; e 0,5%, amarelas.

Quanto à renda domiciliar *per capita*, praticamente a metade da população que se encontra no ensino superior, tanto no Brasil quanto no estado do Rio de Janeiro, ganha até 1,5 SM (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Percentual de renda domiciliar *per capita* da demanda efetiva no ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015

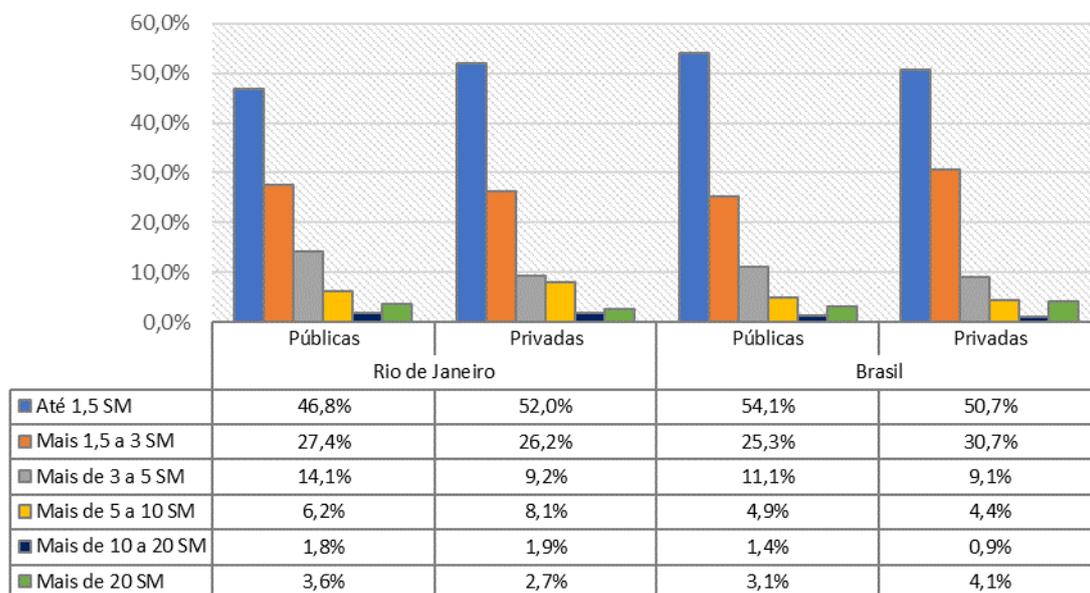


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ PNAD, 2015).

Ao analisar, por categoria administrativa (IES públicas e privadas), percebemos que, em 2015, nas IES públicas do Brasil, 55,2% dos estudantes são brancos, 7% são pretos e 36,7% são pardos. Por sua vez, nas IES privadas brasileiras, 60% são brancos, 6,2% são pretos e 33% são pardos. No estado do Rio de Janeiro, em 2015, mais da metade das IES públicas (59,2%) é composta por estudantes brancos, comparados aos 6,2% de pretos e aos 34,5% de pardos. Já nas IES privadas, 60,3% dos estudantes são brancos, 8,8% são pretos e 29,9% são pardos.

Quanto à renda, no Brasil, em 2015, mais da metade das IES públicas (54%) e das IES privadas (51%) possui estudantes com renda até 1,5 SM. No estado do Rio de Janeiro, 47% do grupo que estuda nas IES públicas possui renda familiar *per capita* de até 1,5 SM. Já nas IES privadas, esse grupo é de 52%. O Gráfico 6 resume tais informações.

Gráfico 6 - Percentual de renda domiciliar *per capita* da demanda efetiva no ensino superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro quanto à categoria administrativa das Instituições da Educação Superior públicas ou privadas, em 2015



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ PNAD, 2015).

Isto posto, concentramo-nos em pensar sobre em que medida a demanda potencial está representada proporcionalmente³⁴ na população que está no ensino superior (demanda efetiva), no ano de 2015.

Observamos, quanto à cor/ raça no Brasil, que os brancos, na demanda potencial, representam 49,2% contra 58,7% do grupo que está no ensino superior (demanda efetiva). Proporcionalmente, 39,2% dos brancos elegíveis (demanda potencial) estão no ensino superior. Da mesma forma, os amarelos representam 0,5% da demanda potencial e 0,6% do grupo que está no ensino superior – proporcionalmente, 43,4% dos amarelos da demanda potencial estão no ensino superior. Na demanda potencial, os pretos são 8,4% contra 6,4% da população que está no ensino superior. Ao calcular essa proporção, observamos que 25% dos pretos da demanda potencial estão representados no ensino superior. Os indígenas, na demanda potencial, representam 0,09% e, no grupo que está no ensino superior, 0,07% – proporcionalmente, 26,2% dos indígenas elegíveis estão no ensino superior. Quanto aos pardos, observamos 41,7% na demanda potencial e 34% no grupo que está no ensino superior, porém, proporcionalmente, apenas 27% dos pardos elegíveis estão no ensino superior.

³⁴ Calculamos a proporção (razão: demanda efetiva / demanda potencial) sobre os números absolutos (N) e não sobre os percentuais. Os números absolutos e o resultado da proporção da demanda potencial representada na educação superior por cor/ raça, se encontram no apêndice (apêndice A) dessa dissertação.

No estado do Rio de Janeiro, os brancos são 44,7% da demanda potencial e 60% da demanda efetiva no ensino superior – proporcionalmente, 37% dos brancos elegíveis estão no ensino superior. Os pretos representam 13,1% na demanda potencial e 8,1% na população que está no ensino superior (demanda efetiva). Ao calcular essa proporção, notamos que 17% dos pretos da demanda potencial estão no ensino superior. Já na demanda potencial 41,6% são pardos e 31,3% está no ensino superior – proporcionalmente, apenas 21% dos pardos elegíveis estão no ensino superior. Na demanda potencial, os amarelos eram 0,4% contra 0,5% na população que está no ensino superior – proporcionalmente, 33,3% dos amarelos da demanda potencial estão representados na educação superior.

Quanto à renda, tanto na demanda potencial quanto na demanda efetiva na educação superior do Brasil e do estado do Rio de Janeiro, em 2015, o maior percentual – metade e mais da metade – era de renda domiciliar *per capita* de até 1,5 SM. No entanto, quando calculamos a proporção, notamos que quanto maior é a renda, maior é a representação da demanda potencial na população que está no ensino superior (demanda efetiva), com exceção da faixa de renda de mais de 20 SM, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Proporção da demanda potencial representada na educação superior (demanda efetiva) por faixa de renda, em 2015

RENDA (<i>per capita</i>)	BRASIL			RIO DE JANEIRO		
	Demanda potencial	Demanda efetiva	Proporção (efetiva/potencial)	Demanda potencial	Demanda efetiva	Proporção (efetiva/potencial)
Até 1,5 SM	6.816.479	1.714.682	25,2%	612.185	120.337	19,7%
Mais 1,5 a 3 SM	2.159.739	972.078	45,0%	165.933	63.427	38,2%
Mais de 3 a 5 SM	517.943	320.806	61,9%	38.976	25.566	65,6%
Mais de 5 a 10 SM	222.042	150.552	67,8%	25.547	17.857	69,9%
Mais de 10 a 20 SM	45.660	35.117	76,9%	5.128	4.470	87,2%
Mais de 20 SM	358.704	128.380	35,8%	19.394	7.075	36,5%
Total	10.120.567	3.321.615	32,8%	867.163	238.732	27,5%

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ PNAD, 2015).

Assim, percebemos que, tanto no Brasil como no estado do Rio de Janeiro, a população efetiva no ensino superior não reflete a demanda potencial a esse nível de ensino. Portanto, apesar dos progressos nos últimos anos, ainda é preciso avançar para que ocorra efetivamente uma democratização na educação superior brasileira.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CURSOS DE DIREITO, MEDICINA E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E OS MECANISMOS DE ACESSO

Com o objetivo de contextualizar historicamente a UFRJ e os cursos em análise, organizamos este capítulo em duas partes. Na primeira, apresentamos brevemente a história e a estrutura atual da UFRJ e de seus cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção. Na segunda, debatemos os mecanismos de acesso à graduação da referida universidade nos últimos anos.

4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: UM POUCO DE HISTÓRIA

A criação e a constituição da UFRJ se articulam com a própria história da educação superior brasileira. Dessa forma, torna-se necessário retomar pontos que já foram expostos no primeiro capítulo, a fim de contextualizar o surgimento dessa instituição.

A criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ, atual UFRJ) ocorreu na última década da primeira república “[...] e se deu em um contexto de debates travados sobre a questão da Universidade” (FÁVERO, 2000, p. 1). Após diversas tentativas em favor da criação de universidades no Brasil, da Colônia à República, a URJ foi considerada a primeira universidade oficial do País.

Fávero (2000) aponta que, em 1915, com a promulgação da Reforma Carlos Maximiliano:

[...] a criação de instituição universitária no Brasil, tomou forma legal mediante ao decreto n° 11.530 que dispõe no artigo 6° que: o Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá, em universidade, a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a de taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. O mesmo artigo ainda determina que: o Presidente do Conselho Superior do Ensino será o Reitor da Universidade e o Regimento Interno elaborado pelas três congregações reunidas, completará a organização estabelecida no presente decreto. (FÁVERO, 2000, p. 2)

Com base nesse decreto, o Governo Federal, em 7 de setembro de 1920, instituiu a URJ, por meio da Lei n.º 14.343, decorrente da justaposição de três escolas

tradicionais – Medicina, Politécnica e a união de duas outras escolas livres de Direito. Portanto, sua criação não derivou do amadurecimento de um projeto “[...] capaz de realizar o ideal universitário de união entre espírito (*Universitas*) e corpo (*Campus*), ao contrário, tratava-se quase de um simples ato burocrático de justaposição de instituições de ensino superior já existentes” (PDI/ UFRJ, 2006, p. 15). Esse fato viria a moldar a estrutura da UFRJ, que, desde sua fundação, incorporou traços fragmentados, patrimonialistas e elitistas. Tais traços demarcam sua trajetória até hoje, consistindo em obstáculos ao desenvolvimento da UFRJ (PDI/ UFRJ, 2006).

Segundo as pesquisas de Fávero (2000, 2004), o fundamento para a criação da URJ teriam sido as pressões para que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário perante o advento de propostas de instituições universitárias livres. Portanto, essa autora, baseada em fontes documentais, refuta o pressuposto de que a URJ teria sido criada para prestar homenagem acadêmica ao Rei dos Belgas, que visitou o Brasil em 1920, outorgando-lhe o título de *Doutor Honoris Causa* (FÁVERO, 2000).

Com a revolução de 1930, Francisco Campos, primeiro ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, elabora e implementa, a partir de 1931, as reformas de ensino secundário, superior e comercial. Nessa linha de reformas, o governo central elabora seu projeto universitário e, por meio do Decreto n.º 19.852/31, reorganiza a URJ, agregando-lhe novas unidades³⁵.

Em 1937, a Lei n.º 452 implantou uma nova reforma e, com ela, a URJ passou a ser chamada de Universidade do Brasil (UB). A partir dessa lei, a UB deveria configurar-se como referência para todas as universidades do País, congregando a elite intelectual que se incumbia da direção da nação (QUEIROZ, 2009). Assim, quinze escolas ou faculdades integravam a UB: 1. Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; 2. Faculdade Nacional de Educação; 3. Escola Nacional de Engenharia; 4. Escola Nacional de Minas e Metalurgia; 5. Escola Nacional de Química; 6. Faculdade Nacional de Medicina; 7. Faculdade Nacional de Odontologia; 8. Faculdade Nacional de Farmácia; 9. Faculdade Nacional de Direito; 10. Faculdade Nacional de Política e Economia; 11. Escola Nacional de Agronomia; 12. Escola Nacional de Veterinária; 13. Escola Nacional de Arquitetura; 14. Escola Nacional de Belas Artes; 15. Escola Nacional de Música (PDI/ UFRJ, 2006).

³⁵ Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRJ (PDI/ UFRJ, 2006), as unidades agregadas foram: Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas Artes e Instituto Nacional de Música.

Essa lei renomeou algumas escolas e faculdades, como também previa a incorporação ou a criação de institutos, que deveriam cooperar com as atividades das escolas e faculdades mencionadas³⁶. No entanto, vários institutos não existiam, pois muitos não foram criados, apesar da especificação da lei. Como meta, a referida lei estabelecia a criação de uma Cidade Universitária, cuja construção só teve início em 1949 e cuja inauguração ocorreu em 1972 (PDI/ UFRJ, 2006).

Com a deposição do governo Vargas, em 1945, outra reforma foi promovida na UB pelo governo provisório de José Linhares, no sentido de recompor as unidades dessa instituição³⁷. Novamente, na década de 1960, surgem discussões sobre reformar a UB. No contexto da ditadura militar, a instituição passa por transformações modernizantes, quando sua denominação é modificada para Universidade Federal do Rio de Janeiro (QUEIROZ, 2009).

Fávero (2000) assinala que a padronização do nome das instituições universitárias federais ocorreu em razão do contexto autoritário em que o País vivia. A Lei n.º 4.759, publicada no Diário Oficial de 24 de agosto de 1965, dispõe, no art. 1.º, que “as Universidades e Escolas Técnicas Federais da União, vinculadas ao Ministério de Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos estados, serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo estado” (FÁVERO, 2000, p. 18). Assim, a partir da Lei n.º 4.831, de 5 de novembro de 1965, foi conferida à UB a atual denominação: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A forma como a UFRJ foi se constituindo, despreocupada com a formulação conceitual e com o planejamento próprio de uma universidade, fez com que a dispersão geográfica fosse o traço característico das políticas de localização dessa instituição (PDI/UFRJ, 2006). Dessa forma, ainda hoje, a UFRJ ocupa um conjunto de prédios e terrenos espalhados pela cidade do Rio de Janeiro, sendo os mais importantes, segundo o PDI/UFRJ (2006), pelas atividades acadêmicas, a Ilha do Fundão e a unidade da Praia

³⁶ 1. Museu Nacional; 2. Instituto de Física; 3. Instituto de Eletrotécnica; 4. Instituto de Hidro-Aéreo-Dinâmica; 5. Instituto de Mecânica Industrial; 6. Instituto de Ensaio de Materiais; 7. Instituto de Química e Eletroquímica; 8. Instituto de Metalurgia; 9. Instituto de Nutrição; 10. Instituto de Eletro-Radiologia; 11. Instituto de Biotipologia; 12. Instituto de Psicologia; 13. Instituto de Criminologia; 14. Instituto de Psiquiatria; 15. Instituto de História e Geografia; 16. Instituto de Organização Política e Econômica.

³⁷ As unidades foram recompostas da seguinte forma: 1. Faculdade Nacional de Medicina; 2. Faculdade Nacional de Direito; 3. Faculdade Nacional de Odontologia; 4. Faculdade Nacional de Filosofia; 5. Faculdade Nacional de Arquitetura; 6. Faculdade Nacional de Ciências Econômicas; 7. Faculdade Nacional de Farmácia; 8. Escola Nacional de Engenharia; 9. Escola Nacional de Belas Artes; 10. Escola Nacional de Música; 11. Escola Nacional de Minas e Metalurgia; 12. Escola Nacional de Química; 13. Escola Nacional de Educação Física e Desportos; 14. Escola de Enfermeiras Anna Nery; 15. Instituto de Eletrotécnica; 16. Instituto de Psicologia; 17. Instituto de Psiquiatria; 18. Instituto de Biofísica.

Vermelha. No entanto, o patrimônio da UFRJ, em 2006, compreendia também prédios em que estão instaladas unidades isoladas, hospitais universitários, terrenos e prédios não utilizados e uma reserva biológica em Santa Teresa (no Estado do Espírito Santo).

Quanto à estrutura acadêmica, a UFRJ, segundo o PDI/ UFRJ (2006), organiza-se em faculdades, escolas e institutos, sendo as duas primeiras destinadas à formação profissional, pesquisa e extensão, e os últimos, à pesquisa básica, à extensão e ao ensino em uma área fundamental do conhecimento (PDI/ UFRJ, 2006). Também, a UFRJ possui órgãos suplementares, como núcleos, organizações de prestação de serviços ou institutos especializados. De modo geral, as unidades acadêmicas estão estruturadas em seis centros universitários, a saber: 1. Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza; 2. Centro de Letras e Artes; 3. Centro de Filosofia e Ciências Humanas; 4. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas; 5. Centro de Ciências da Saúde; 6. Centro de Tecnologia.

A UFRJ, atualmente, além do *campus* na cidade do Rio de Janeiro, possui um *campus* em Xerém, distrito de Duque de Caxias (RJ) e outro, em Macaé (RJ). A instituição oferece 179 cursos de graduação presenciais, dentre os quais 78% são integrais (ou seja, mais da metade) e apenas 19%, noturnos. Os números de matrículas nos cursos de graduação presenciais, recentemente, foram: 48.464 em 2013, 49.881 em 2014, 51.640 em 2015 e 52.848 em 2016 (GRADUAÇÃO EM NÚMEROS/ UFRJ, 2016).

Segundo os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação, ingressam na UFRJ, por ano, mais de 9 mil estudantes, como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Total de ingressantes por semestre e ano na UFRJ, de 2010 a 2016

Ano	1° Semestre	2° Semestre	Total
2010	5.135	4.224	9.359
2011	5.597	5.072	10.669
2012	5.561	4.030	9.591
2013	5.704	4.177	9.881
2014	5.563	4.317	9.880
2015	5.619	4.227	9.846
2016	5.573	4.281	9.854

Fonte: Elaborado pela autora (GRADUAÇÃO EM NÚMEROS/ UFRJ, 2016).

Portanto, além de ser considerada uma das maiores universidades públicas do País, a UFRJ também tem um alto grau de importância e prestígio³⁸. Logo, as escolas superiores que a constituíram também possuem prestígio e relevância nacional.

A seguir, descrevemos brevemente o surgimento da Faculdade de Medicina, da Faculdade Nacional de Direito e da Escola Politécnica, as quais foram criadas anteriormente à própria URJ e abrigam os cursos pesquisados³⁹.

4.1.1 Medicina

A Faculdade de Medicina foi criada pelo príncipe regente Dom João, por Carta Régia, assinada em 5 de novembro de 1808, com o nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia, instalada no Hospital Militar do Morro do Castelo na cidade do Rio de Janeiro. Em 1813, foi fundada a Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro. No entanto, apenas em 1826, por decreto-Lei de Dom Pedro I, foi autorizada a emissão de diplomas e certificados para os médicos que faziam o curso no Brasil (FACULDADE DE MEDICINA, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES ACADÊMICAS/ UFRJ, 2009).

Vale lembrar que os médicos no Brasil Colônia eram principalmente alguns brasileiros graduados na Europa ou europeus que vinham exercer a medicina. Esse último foi o caso do Dr. Pedro Chernovitz, médico polonês citado na obra de Coelho (1999) e mencionado no capítulo três, que chegou à Corte do Rio de Janeiro em 1840.

Em 1832, foi sancionada a Lei que transformava as Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e Salvador em Escolas ou Faculdades de Medicina. Em 1856, a Faculdade de Medicina (do Rio de Janeiro) foi transferida para o prédio do Recolhimento das Órfãs, na rua Santa Luzia, ao lado da Santa Casa de Misericórdia. Em 1918, foi inaugurado, na Praia Vermelha, seu prédio próprio. No entanto, mesmo após a mudança, algumas disciplinas do curso médico continuaram funcionando, até a década de 1960, no prédio do Recolhimento das Órfãs, que passou a se chamar Instituto

³⁸ Em 2016, a UFRJ obteve a primeira colocação no Ranking Universitário Folha (RUF), com a pontuação de 97,46, eleita a melhor universidade do Brasil no referido ano. Essa informação pode ser acessada em: <<https://ufrj.br/noticia/2016/09/26/ufrj-e-eleita-melhor-universidade-do-brasil>>.

³⁹ Pontuamos que encontramos limitações para acessar documentos oficiais e mais atuais desses cursos. Portanto, as informações apresentadas são originárias das páginas online dos cursos e dos poucos documentos encontrados.

Anatômico (FACULDADE DE MEDICINA, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES ACADÊMICAS/ UFRJ, 2009).

A Faculdade de Medicina funcionou como escola isolada até 7 de setembro de 1920, quando foi criada, por decreto, a URJ. Em 1973, foi determinada a transferência da Faculdade de Medicina, que estava localizada na Praia Vermelha, para o Campus da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, onde se encontra até o presente⁴⁰. No entanto, é preciso considerar que a Faculdade de Medicina se divide em várias localizações.

Atualmente, a Faculdade de Medicina é uma das unidades do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRJ e oferece quatro cursos de graduação: Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. A referida faculdade conta com o apoio de várias unidades e órgãos do CCS, que participam, sob sua coordenação geral, do curso de graduação em Medicina, tais como: Instituto de Ciências Biomédicas (disciplinas ou Programas Curriculares Interdepartamentais - PCI - de Anatomia, Biofísica, Bioquímica, Histologia e Embriologia Básicas, Sistema Nervoso, Sistemas Cardiovascular e Respiratório, Sistemas Endócrino e Reprodutor, Sistema Urinário, Sistema Digestivo, Farmacologias e Parasitologia Médica); Instituto de Microbiologia (Microbiologia e Imunologia); Instituto de Biologia (Genética e Evolução para a Medicina); e Instituto de Biofísica. O ciclo profissional, também sob a coordenação da Faculdade de Medicina, é ministrado, em grande parte, nos seguintes órgão e unidades do CCS: Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF); Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG); Instituto de Ginecologia; Instituto de Psiquiatria (IPUB); Maternidade Escola e Instituto de Estudos de Saúde Coletiva (IESC). Além desses, a Faculdade de Medicina utiliza, como espaço de ensino e atuação, unidades e serviços da rede de saúde do município do Rio de Janeiro. Portanto, o curso de graduação em Medicina é desenvolvido em disciplinas interdepartamentais (FACULDADE DE MEDICINA, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES ACADÊMICAS/ UFRJ, 2009).

O curso de Medicina da UFRJ disponibiliza aproximadamente 200 vagas anuais e tem duração de 12 semestres letivos. De caráter integral, o curso oferece aulas no turno matutino e vespertino.⁴¹

⁴⁰Tais informações podem ser acessadas no seguinte link: <http://www.medicina.ufrj.br/colchoes.php?id_colchao=,1>.

⁴¹ O campus UFRJ - Macaé também oferece o curso de Medicina. A institucionalização desse campus foi aprovada pelo Conselho Universitário em maio de 2011. Tal informação pode ser acessada no seguinte

4.1.2 Direito

A Faculdade Nacional de Direito (FND) da UFRJ é fruto da fusão, em 1920, de duas faculdades não estatais, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito. Porém, antes de tal fusão, existiu um longo caminho idealizado por alguns nomes. A criação dessas duas faculdades de Direito, no Rio de Janeiro, está ligada a dois marcos: a reforma do ensino livre, empreendida pelo Conselheiro Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879, e a de Benjamin Constant, em 1891 (PP/ FND, 2012).

Em 18 de abril de 1882, houve uma tentativa de fundar a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais pelo Dr. Fernandes Mendes de Almeida. Ele, ao reunir alguns colegas em seu escritório, na Rua do Rosário, n.º 74, declarou criada, prematuramente, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, que se limitou a uma ata, pois somente funcionaria nove anos mais tarde, em 1891 (PP/ FND, 2012).

Com a reforma de Benjamin Constant, reuniu-se, em 19 de março de 1891, a primeira sessão da congregação da Faculdade Liceu de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, no salão do Liceu de Artes e Ofícios, declarando “organizada e instalada definitivamente a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, iniciada em 1882”, e estabelecida a relação a ser enviada ao Governo Federal. Obtida a autorização para o funcionamento, finalmente, o reconhecimento foi alcançado pelo Decreto n.º 639, de 1891 (PP/ FND, 2012, p. 5).

A segunda faculdade de Direito criada no Rio de Janeiro foi produto do entusiasmo de Carlos Antônio França Carvalho, irmão do conselheiro Leôncio de Carvalho, que, contando com a boa vontade dos monges beneditinos, reuniu e convocou alguns amigos e, no dia 31 de maio de 1891, em uma sala do mosteiro de São Bento, fundou a Faculdade Livre de Direito da Capital Federal (PP/ FND, 2012).

Em maio de 1920, as duas faculdades se fundem para criar a Faculdade Nacional de Direito com a finalidade de integrar a Universidade do Rio de Janeiro. Desde 1940, a FND se localiza na rua Moncorvo Filho, no Centro do Rio de Janeiro.

A FND se configura como a mais antiga faculdade de Direito do estado do Rio de Janeiro, alcançando uma posição de prestígio e repercussão nacional (PP/ FND, 2012). Integrante do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da UFRJ, a FND oferece o curso de graduação em Direito e disponibiliza aproximadamente 510 vagas por ano, com duas entradas semestrais de 255 estudantes, tendo a duração de 10 semestres (cinco anos) (PP/ FND, 2012).

Desde o primeiro semestre de 2011, a FND deixou de oferecer três turnos aos ingressantes do primeiro período, ofertando o curso de Direito em dois turnos, um integral (manhã/tarde) e outro noturno, sendo alocados 180 alunos ingressantes no turno integral e 75 no turno noturno. Os 180 alunos ingressantes no turno integral são divididos em três turmas de 60 alunos cada, tendo seus cinco primeiros períodos com aulas no horário da tarde e os outros cinco últimos períodos no horário da manhã. Os 75 alunos ingressantes no turno noturno cursam seus 10 períodos no horário noturno (PP/ FND, 2012).

4.1.3 Engenharia

A Escola Politécnica da UFRJ tem origem em 1792, quando o vice-rei D. Luiz de Castro, 2.º Conde de Rezende, assinou os estatutos aprovando a criação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Esse foi o começo do ensino das disciplinas que seriam a base da Engenharia no Brasil. A criação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho foi um marco na medida em que poucos países, além da França, tinham escolas para formação regular de engenheiros. Portanto, esse foi o primeiro curso regular de Engenharia das Américas e o mais antigo curso superior do País (HISTÓRIA DA ESCOLA POLITÉCNICA/ UFRJ, 2017).

Em 1810, Dom João VI assinou uma lei criando a Academia Real Militar, que veio suceder e substituir a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, da qual descende, em linha direta, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1874, a Escola Central se transferiu do Ministério do Exército para o Ministério do Império e passou a ser denominada Escola Politécnica, atendendo apenas alunos civis. Além de bacharéis em ciências e engenheiros civis, que já se formavam pela Escola Central, foram criadas novas especialidades de Engenharia (HISTÓRIA DA ESCOLA POLITÉCNICA/ UFRJ, 2017).

Até meados do século XX, os programas de ensino da Escola Politécnica da UFRJ eram considerados modelos para todas as escolas de Engenharia do País e, por sua influência, muitas são denominadas, até hoje, Escola Politécnica. Em 1937, passou a se chamar Escola Nacional de Engenharia e, em 1965, já na Cidade Universitária, passou a se chamar Escola de Engenharia. Posteriormente, em 2003, voltou a se intitular Escola Politécnica, por ter sido esse o nome do período em que ela atingiu o apogeu de sua fama e prestígio, tornando-se reconhecida no âmbito nacional e internacional (HISTÓRIA DA ESCOLA POLITÉCNICA/ UFRJ, 2017).

Atualmente, a Escola Politécnica da UFRJ oferece 14 cursos⁴² de graduação em Engenharia. Localizada na Cidade Universitária da Ilha do Fundão, a Escola Politécnica junto com a Escola de Química, o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE) e o Instituto de Macromoléculas formam o Centro de Tecnologia (CT/ UFRJ), onde se concentram todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão em Engenharia da UFRJ.

Dentro desse universo de cursos de Engenharia, destacamos, neste estudo, a Engenharia de Produção⁴³. A criação do curso de Engenharia de Produção foi aprovada em 22 de abril de 1971 pelo Conselho Universitário da UFRJ como curso de Engenharia Industrial. Em 1973, o currículo mínimo do referido curso obteve a aprovação do Conselho Federal de Educação do MEC. Em 1974, o Conselho aprovou a alteração do nome – de Engenharia Industrial para Engenharia de Produção –, com a justificativa de que a última denominação apresentava maior peso nacionalmente. O reconhecimento final do curso, por parte do Conselho Federal de Educação do MEC, ocorreu em 1975 mediante publicação do Decreto n.º 75.854/75.

O curso de Engenharia de Produção da UFRJ é um dos pioneiros no Brasil. Serviu de modelo para a implantação de vários cursos da mesma natureza em outras universidades. Esse curso possui, aproximadamente, 450 alunos matriculados e

⁴²Além da Engenharia ciclo básico, os cursos oferecidos são: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação e Informação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Materiais, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica e Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Nuclear.

⁴³ O curso de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da UFRJ permite que o diplomado atue no planejamento, no projeto, na implantação, na avaliação e no controle de sistemas de produção, baseando-se em conhecimentos especializados das ciências matemáticas, físicas e sociais, em conjunto com os princípios e métodos de análise e de projeto, buscando integrar harmoniosamente homens, máquinas, equipamentos e meio ambiente.

disponibiliza em torno de 80 vagas anuais oferecidas em turno integral (matutino e vespertino), com duração de dez semestres.

4.2 OS MECANISMOS DE ACESSO À GRADUAÇÃO DA UFRJ

Perante o contexto de expansão da educação superior brasileira, ampliação do número de vagas, mudanças dos mecanismos de acesso e implementação de políticas de ação afirmativa, ocorrido a partir dos anos 2000, a UFRJ precisou repensar sua estrutura – acadêmica, administrativa, física – a fim de responder ao desafio imposto tanto pela sociedade como pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais Brasileiras, o REUNI (NOVAES, 2014). Assim, essa instituição passa discutir, entre outras coisas, alternativas para substituir o tradicional vestibular. Ao mesmo tempo, inicia o debate interno sobre a eventual adesão a políticas de ação afirmativa no acesso aos cursos de graduação (HERINGER, 2015).

As propostas de mudanças, reestruturações e metas ficam claras em documentos como: o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRJ de 2006 (PDI/ UFRJ, 2006) e o Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ de 2008-2012 (PRE/ UFRJ, 2008-2012). Esse último documento apresenta a intenção de ir além das orientações contidas no Decreto n.º 6.096/07⁴⁴, que instituiu o REUNI, elaborando um programa capaz de unir a UFRJ e levá-la às transformações que a realidade objetiva. Portanto, tais documentos demonstram a necessidade de a UFRJ superar o quadro de limitação e responder ao desafio apresentado pela sociedade contemporânea com um projeto de transformação (PRE/ UFRJ, 2008-2012).

Ambos os documentos reconhecem como limites ao debate sobre a diversificação do acesso à UFRJ, naquele momento, os problemas relacionados à própria formação e cultura da UFRJ e ao caráter elitista dos mecanismos de acesso, em virtude das restrições às oportunidades de ingresso e da escassez de cursos noturnos. Assim, os referidos documentos assinalam a necessidade de expansão e reestruturação, ampliação de vagas e redefinição dos mecanismos de acesso alternativos às provas

⁴⁴ O REUNI propõe elevar, em um prazo de cinco anos, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e a relação aluno-professor para 18, promovendo, assim, a universalização do acesso dos jovens às IFES. Para tornar possível o cumprimento das metas contidas no texto do REUNI, o governo federal se comprometeu a disponibilizar recursos financeiros adicionais às universidades que optarem por aderir ao programa, além de conceder autonomia às instituições participantes ao permitir que cada uma delas elabore um modelo próprio de expansão, que possa levar em conta suas urgências e vocações.

vestibulares, os quais permitam o aproveitamento nos cursos de jovens excluídos por razões de renda e o avanço à universalização do ensino superior (PRE/ UFRJ, 2008-2012).

Desse modo, destacamos as metas encontradas tanto no PDI/ UFRJ 2006 quanto no PRE/ UFRJ 2008-2012, que fazem referência à ampliação do número de vagas e à democratização do acesso:

- I) consolidar e ampliar os cursos noturnos;
- II) apoiar a criação de novos cursos, com projeto pedagógico multidisciplinar;
- III) planejar ações de integração, com oferta de cursos de graduação, nucleadas a partir de atividades integradas de pesquisa e extensão;
- IV) consolidar as atividades baseadas em novas tecnologias de ensino semipresenciais e à distância, incluindo a participação da Universidade em Consórcios;
- V) promover a imediata ocupação das vagas ociosas, através de mecanismos diferenciados que contemplem a superação das causas da evasão nos diversos cursos da universidade;
- VI) desenvolver projetos piloto de avaliação continuada da rede pública estadual de ensino médio, com vistas a possibilitar o acesso de estudantes à UFRJ, com dispensa dos atuais mecanismos de seleção por exame vestibulares; VII) definir as áreas estratégicas para a duplicação do número de vagas no horizonte de cinco anos. (PDI/UFRJ, 2006, p. 58)

Nesse sentido, o PRE/ UFRJ 2008-2012 propõe as seguintes ações:

- I) aumento do número de matrículas, de modo a alcançar, no prazo de maturação do presente Programa, um patamar correspondente ao dobro do número atual de matrículas;
- II) ampliação do número de vagas noturnas e criação de novos cursos nesse horário, para otimizar a utilização de infraestrutura e melhor atender aos jovens que precisam trabalhar no horário diurno;
- III) criação de novos mecanismos de acesso à Universidade. (PRE/UFRJ, 2008-2012, p. 11)

Percebemos que a UFRJ demonstrou esforço para cumprir as metas relativas ao aumento de vagas assinaladas nesses documentos, já que, das 6.825 vagas oferecidas em 2008, passou a ofertar, em 2012, 9.591 vagas. Além disso, foram criados novos cursos presenciais de graduação, bem como cursos já existentes passaram a ser ofertados também em horários noturnos⁴⁵. Provavelmente, esse aumento de vagas se deve à

⁴⁵ Entre 2007 e 2011, os seguintes cursos foram inaugurados: “Terapia Ocupacional, Saúde Coletiva, Relações Internacionais, Bacharelado em Ciências Matemáticas e da Terra, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Filosofia, História da Arte, Comunicação Visual Design, Gestão Pública para Desenvolvimento Econômico e Social; Defesa e Gestão Estratégica Internacional; Nanotecnologia; Restauração e Conservação, Música- Bandolim; Música-Regência de banda; Licenciatura em Dança; Teoria da Dança, retomada do curso de Engenharia Nuclear e, com destaque especial, a implantação do

criação desses novos cursos, assim como ao aumento de vagas ofertadas pelos cursos já existentes nos diferentes turnos (NOVAES, 2014).

Quanto aos mecanismos de acesso à UFRJ, as propostas de mudanças e de metas ocorreram de forma gradual e por meio de sucessivos embates. Segundo Heringer (2015 p. 35), “há registros de um debate sobre políticas de ação afirmativa, ocorrido no âmbito do Conselho Universitário (CONSUNI), em agosto de 2004, quando este deliberou que não haveria mudanças no exame vestibular daquele ano”. A autora ainda cita que, no ano de 2004, ganhou visibilidade a votação feita na Congregação da Faculdade de Medicina da UFRJ, “que se posicionou contra o sistema de cotas, alegando que a medida afetaria a qualidade do ensino, em função do despreparo dos alunos” (HERINGER, 2015, p. 36).

Até o processo seletivo realizado em 2008, para ingressar em 2009, essa instituição ainda selecionava seus estudantes por meio do tradicional exame vestibular. Esse exame era composto por provas discursivas realizadas em dois dias⁴⁶. As novidades do concurso de acesso aos cursos de graduação começaram a surgir no processo seletivo ocorrido em 2009 para ingresso em 2010. Nesse ano, o processo seletivo passou a ser realizado em duas etapas: como primeira etapa, de caráter exclusivamente eliminatório, a UFRJ adotou o “novo ENEM”; como segunda etapa, a UFRJ continuava a adotar o vestibular próprio da instituição, composto de cinco provas discursivas - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Redação e três provas de disciplinas específicas para o curso pretendido. Além disso, a UFRJ decidiu pelo fim da cobrança da taxa de inscrição para a realização do vestibular da instituição⁴⁷.

De acordo com Heringer (2015), o debate sobre a implementação de políticas de ação afirmativa foi retomado no CONSUNI, em 2010, mediante apresentação da

campus Macaé com os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química, Farmácia, Medicina, Nutrição e Enfermagem, e o Polo de Xerém, com os cursos Ciências Biológicas – Biofísica; Ciências Biológicas: Biotecnologia e Nanotecnologia. Com relação à criação de novas turmas em horário noturno, destacam-se os cursos de Farmácia, Engenharia Química, Química Industrial, Letras Português/Literatura, Ciências Contábeis, Biblioteconomia e Economia. Para completar, no ano de 2011, a UFRJ traz como novidade o curso de Gastronomia, na sede da Cidade Universitária, e uma nova proposta integrada de cursos de Engenharia de Produção, Civil e Mecânica, para o campus Macaé. Neste mesmo ano, após uma ampla reforma no curso de Química, foram inaugurados novos cursos de bacharelado e licenciatura, na sede da Cidade Universitária e no campus Macaé” (NOVAES, 2014, p. 44).

⁴⁶ As vagas da UFRJ eram distribuídas em seis grupos de cursos de graduação. No primeiro dia, o candidato fazia as provas relativas à Língua Portuguesa, à Redação, à Literatura Brasileira e às disciplinas não específicas para o grupo escolhido. No segundo dia, realizava as provas relativas às três disciplinas específicas de cada grupo relativo à opção de curso assinalada na inscrição.

⁴⁷ No processo seletivo da UFRJ ocorrido em 2009 para ingresso em 2010, não houve cobrança da taxa de inscrição.

proposta de resolução sobre o tema apresentada pelo conselheiro do CONSUNI e professor do Instituto de Economia, Marcelo Paixão, pesquisador no campo das relações raciais. No entanto, a proposta de adoção de cotas raciais foi rejeitada pelo conselho e, no concurso de acesso realizado em 2010, para ingresso em 2011, a UFRJ não estabeleceu reservas de vagas com recorte de renda, muito menos com recorte racial. A instituição apenas reservou vagas para alunos egressos da rede pública de ensino, a partir de um processo seletivo que combinava o resultado da prova do ENEM e do vestibular da instituição. Desse modo, 40% das vagas seriam preenchidas por meio de concurso e acesso próprio (vestibular); os outros 40% seriam preenchidos por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU; os 20% restantes das vagas oferecidas em cada curso seriam preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM/SISU e que tivessem cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipal de Educação e à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (HERINGER; HONORATO, 2014).

Novaes (2014, p. 47) destaca que, ao explicitar as redes públicas de ensino que seriam contempladas pela política de ação afirmativa, “[...] a UFRJ descartava os egressos do ensino médio dos colégios federais, militares e de aplicação, tradicionalmente frequentados por estudantes dos grupos mais favorecidos socioeconomicamente”. Essa autora ainda explica que, apesar do tímido percentual reservado às cotas em 2011, a UFRJ deu um passo importante no que se refere à democratização do acesso (NOVAES, 2014).

No entanto, o critério de reserva de vagas estabelecido pela UFRJ foi contestado pelo Ministério Público, que, através de uma liminar em processo de ação civil pública da Justiça Federal do Rio de Janeiro, determinou que a universidade aplicasse políticas de ação afirmativa a todos os estudantes que frequentaram o ensino médio em rede pública de todo território nacional (NOVAES, 2014). Dado que o processo seletivo era de caráter nacional, a Justiça entendeu que “[...] a UFRJ não poderia restringir as cotas aos estudantes da rede de ensino estadual e municipal do Estado do Rio de Janeiro [...]”. Além disso, uma vez que as cotas tinham o objetivo de contemplar a rede pública de ensino, não poderiam excluir estudantes das escolas públicas federais (NOVAES, 2014, p. 49). Por meio dessa contestação, a Justiça possibilitou o ingresso via políticas de ação

afirmativa a estudantes que frequentaram o ensino médio tanto em outros estados quanto em escolas públicas federais⁴⁸.

As mudanças no processo seletivo continuaram a ocorrer e, no concurso de 2011, para ingresso no ano de 2012, a UFRJ determinou o fim do vestibular e o acesso exclusivo aos cursos de graduação via ENEM/ SISU, preservando o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE)⁴⁹ para os cursos que o utilizam. Também foi nesse ano que a UFRJ ampliou para 30% o percentual de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e incluiu o recorte de renda familiar *per capita* menor ou igual a um SM nacional vigente como segundo critério para concorrer a essas vagas.

No entanto, sancionada a Lei n.º 12.711/12, em 29 de setembro de 2012, todas as IFES deveriam, de imediato, implementar, em 2013, a Lei de Cotas, que previa a reserva de, pelo menos, 25% de vagas⁵⁰, com o prazo de quatro anos para o cumprimento integral dessa lei, ou seja, 50% de suas vagas, por curso e turno, reservadas para estudantes que tenham cursado totalmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Assim, a partir de 2013, passaram a vigorar na UFRJ as cotas segundo determinação da Lei n.º 12.711/12. Nesse ano, das vagas oferecidas em cada curso, 30% se destinavam às modalidades de ação afirmativa, a candidatos que tivessem cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Dentre eles, a metade era reservada para quem apresentasse renda familiar *per capita* de até 1,5 SM, além do recorte étnico-racial, conforme a referida lei. O restante das vagas, ou seja, 70% de cada curso, destinava-se à modalidade de ampla concorrência.

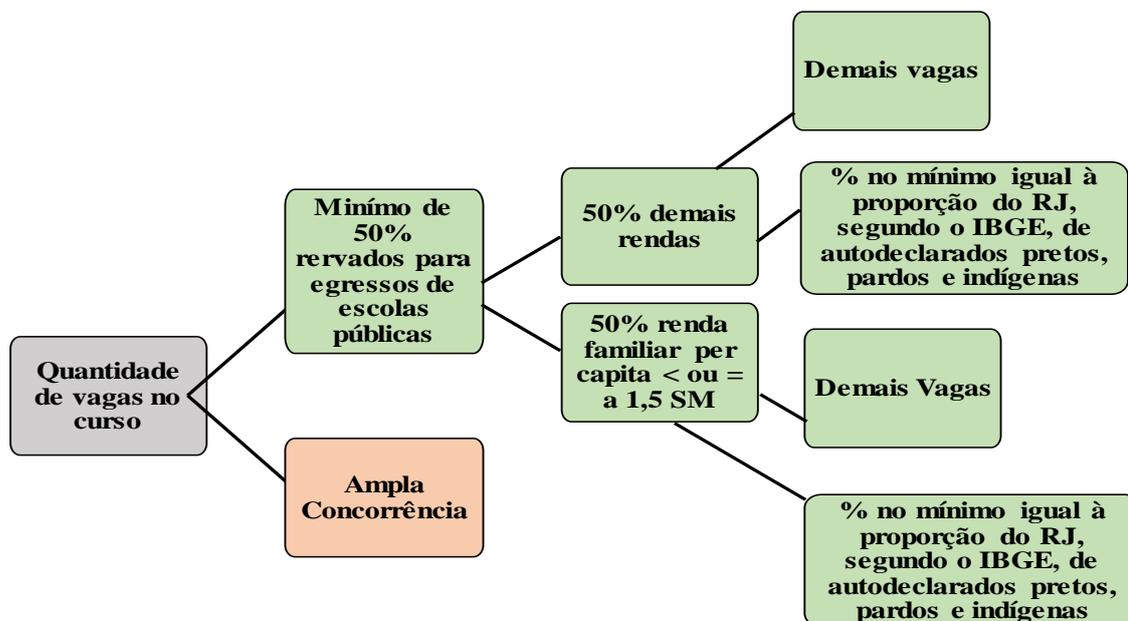
⁴⁸ Considerando a decisão do Exm.º Juiz Adriano Saldanha Gomes de Oliveira, que, através de liminar, no processo Ação Civil Pública n.º 2010.51.01.022203- 3, da Justiça Federal do Rio de Janeiro, determinou que a UFRJ aplicasse a ação afirmativa determinada pela Resolução CONSUNI 16/2010 aos estudantes egressos da rede pública de ensino de todo o território nacional. Tal informação pode ser acessada no seguinte link: <http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2011/Informacoes_Gerais/2011-Comunicado%20sobre%20Acao%20Afirmativa.pdf>.

⁴⁹ Os cursos que exigem o THE são: Arquitetura e Urbanismo; Artes Cênicas - Habilitação Cenografia; Artes Cênicas - Habilitação Indumentária; Artes Cênicas - Habilitação Direção Teatral; Artes Visuais - Escultura; Composição de Interior; Composição Paisagística; Comunicação Visual Design; Dança; Desenho Industrial - Habilitação Projeto de Produto; Gravura; Pintura; Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas; Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Desenho; Bacharelado em Música; e Licenciatura em Música.

⁵⁰ 25% do total de 50%, ou seja, 12,5%.

De 2014 até 2016, a UFRJ começou a reservar 50% das vagas de cada curso e turno às modalidades de ação afirmativa e os outros 50% à ampla concorrência, como mostra a Figura 1:

Figura 1 - Forma de acesso à graduação da UFRJ, de 2014 a 2016⁵¹



Fonte: Elaborado pela autora.⁵²

Na prática, a partir da implementação da Lei de Cotas, até o ano de 2016, o candidato que realizou o ENEM pode, por intermédio do SISU, concorrer a uma vaga na UFRJ, em uma das cinco modalidades, a saber: I) Ampla Concorrência (AC) (não cotista); II) Egresso de Escola Pública (EP) (cotista); III) Egresso de Escola Pública e autodeclarado Preto, Pardo e Indígena (EP+PPI) (cotista); IV) Egresso de Escola Pública e Baixa Renda – renda familiar de até 1,5 SM *per capita* (EP+BR) (cotista); V) Egresso de Escola Pública, autodeclarado Preto, Pardo e Indígena e Baixa Renda – renda familiar de até 1,5 SM *per capita* (EP+PPI+BR) (cotista)⁵³.

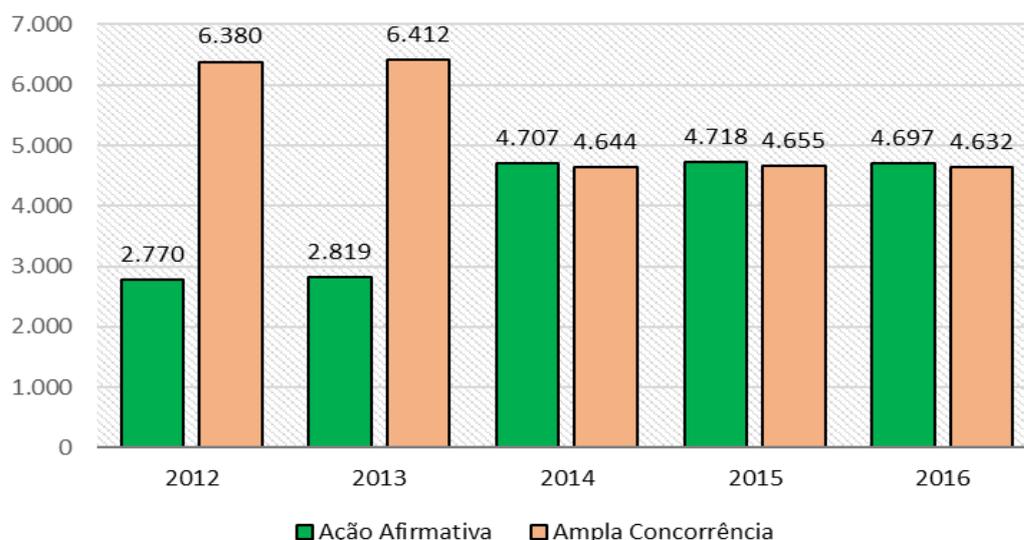
⁵¹ O percentual de autodeclarados pretos, pardos e indígenas no estado do Rio de Janeiro, segundo o último Censo (IBGE, 2010), é de 51,8%.

⁵² Organograma elaborado pela autora com base nos editais de acesso à graduação da UFRJ de 2014, 2015 e 2016.

⁵³ Estas modalidades de ingresso equivalem ao período analisado, ou seja, de 2013 a 2016. Destacamos que escolher uma das modalidades de concorrência significa que o candidato concorre àquela vaga somente com pessoas que optaram por aquela modalidade. A partir de 2016, por meio da Lei n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016, as IFES também passaram a reservar vagas para pessoas com deficiência, e as modalidades de ingresso se configuraram da seguinte forma: 1) Ampla concorrência; 2) Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 3) Candidatos autodeclarados pretos, pardos

Com base na análise das vagas ofertadas para cursos de graduação da UFRJ, é possível observar, no Gráfico 7, que, a partir de 2012, ocorreu uma adesão crescente das políticas de ação afirmativa. Assim, fica nítido que a UFRJ, em 2014, 2015 e 2016, já cumpriu o percentual integral previsto pela Lei n.º 12.711/12, ou seja, 50% (no mínimo) das vagas reservadas para as modalidades de ação afirmativa.

Gráfico 7 - Vagas oferecidas na graduação presencial pelo ENEM/SISU



Fonte: Elaborado pela autora (GRADUAÇÃO EM NÚMEROS/ UFRJ, 2016).

Apesar da adesão integral da Lei de Cotas já em 2014, pode-se dizer que a UFRJ tardou a implementar políticas afirmativas, se comparada a outras instituições públicas que já a haviam implementando desde o início da década de 2000.

Aderindo, paulatinamente, tanto ao ENEM (e mais tarde ao ENEM/ SISU) como às políticas de ação afirmativa, nos seus processos seletivos⁵⁴, a UFRJ começou a

ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 4) Candidatos que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 5) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 6) Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 7) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 8) Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 9) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas independentemente da renda, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

⁵⁴ A UFRJ, além do ingresso via ENEM, também possui outras formas de acesso aos cursos de graduação: “a Transferência *ex-officio* – efetivada quando se trata de um servidor público federal civil ou militar, estudante ou seu dependente estudante; a Transferência Externa – para alunos regularmente

avançar em direção a um ensino superior menos elitista. Como aponta Novaes (2014, p. 53) “[...] embora tardiamente, a UFRJ caminhou no sentido de reformular sua imagem de universidade pública como um espaço restrito e exclusivo de uma parcela privilegiada da população”.

Isso posto, partimos para as análises dos dados que nos mostram se houve uma tendência de democratização do acesso a cursos de maior prestígio dessa instituição, a partir da adesão do ENEM/SISU e da implementação da Lei n.º 12.711/12.

matriculados em cursos de graduação no Brasil em outras instituições de ensino superior; o Programa Cortesia – que dispõe de matrícula cortesia a funcionários estrangeiros de Missões Diplomáticas, Repartições Consulares de Carreira e Organismos Internacionais; o Programa Convênio de Graduação – uma cooperação educacional que o governo brasileiro oferece a outros países da África e América Latina; o Programa Mobilidade Acadêmica – criado para promover a reciprocidade entre as Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras; o Convênio Internacional – um instrumento jurídico que visa estabelecer uma cooperação acadêmica, científica e cultural, possibilitando ao aluno de graduação cursar disciplinas de sua área no exterior; e a Isenção de Concurso de Acesso – quando é permitida a matrícula de graduados em cursos autorizados pelo MEC, bem como concludentes de curso fundamental das academias e escolas militares, consideradas de nível superior” (NOVAES, 2014, p. 50-51).

5 HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFRJ? ANÁLISES COM BASE NO PERFIL DOS INGRESSANTES

Este capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentamos os aspectos metodológicos deste estudo, esclarecendo o caminho escolhido para responder à questão que guia a pesquisa. Na segunda, apresentamos o perfil socioeconômico dos inscritos e ingressantes nos cursos de Medicina, Direito e Engenharias com base nos microdados do vestibular da UFRJ do ano de 2009, período anterior à adesão do ENEM/ SISU e à implementação da Lei n.º 12.711/12. Na terceira, analisamos o perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção da UFRJ a partir de 2013, lançando mão dos microdados do questionário socioeconômico da pré-matrícula. E, na última, assinalamos se há uma tendência de democratização no acesso a esses cursos de prestígio, retomando os microdados dos ingressantes em 2009 e 2013 a 2016.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O caminho escolhido para a realização de uma pesquisa tem relação direta com as perguntas que a suscitam. Nas palavras de Alonso (2016, p. 20), “a escolha entre as técnicas depende, pois, da pergunta que o pesquisador formula [...], trata-se mais de achar a adequação, o encaixe entre o que se quer saber e a técnica que permite responder à questão da pesquisa”. No mesmo sentido, Brandão (2010, p. 28) explica que a questão apresentada aos pesquisadores em educação e ciências sociais “[...] está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa de acordo com os problemas que se deseja investigar”.

Dessa forma, retomamos a questão desta pesquisa, qual seja: há tendência de democratização no acesso aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção da UFRJ após adesão ao ENEM/ SISU e implementação da Lei de Cotas? Nesse sentido, buscamos analisar o perfil socioeconômico dos ingressantes dos referidos cursos no recorte temporal de quatro anos: 2013, 2014, 2015 e 2016.

Para isso, utilizamos os microdados da matrícula e do questionário socioeconômico, fornecidos pela Divisão de Registro de Estudante (DRE/ Pr1) da

UFRJ. É importante destacar que esse questionário socioeconômico, produzido e aplicado pela instituição no ato da pré-matrícula *online*, tem um bom índice de respostas, possivelmente porque o estudante precisa apresentar o comprovante da realização da pré-matrícula, exigido no ato de confirmação da matrícula presencial. Além disso, os editais de acesso à UFRJ, a partir de 2012, na seção V, artigo 10, parágrafo 4º, definem que o candidato que não realizar a pré-matrícula *online*, referida no *caput* do artigo, perderá direito à vaga na UFRJ no curso/ opção para o qual foi classificado na chamada⁵⁵.

O referido questionário é composto por 46 questões que abordam, entre outras informações, aspectos socioeconômicos, culturais, escolares, de composição familiar e de escolha e expectativas sobre o curso e sobre a instituição. Porém, para esta pesquisa, selecionamos as questões que correspondem às seguintes variáveis: sexo, cor/ raça, escolaridade da mãe, renda familiar (total) e situação de trabalho/ estudante trabalhador ou não. As variáveis idade⁵⁶, tipo de escola e modalidade de ingresso não se encontram no questionário, mas foram fornecidas pela DRE/ Pr1 com base nos dados da matrícula.

A partir da obtenção dos microdados da matrícula e do questionário socioeconômico, realizamos uma análise quantitativa descritiva, por meio do pacote estatístico *Statistic Package for Social Sciences* (SPSS), cujos resultados subsidiaram a elaboração de gráficos no *Microsoft Excel*.

Nos meses finais da pesquisa, surgiu a possibilidade de utilização também dos microdados dos inscritos e dos classificados no vestibular de 2009 dos cursos de Medicina, Direito e Engenharias/ Engenharia de Produção. Este foi o último ano em que a UFRJ utilizou apenas o vestibular como processo seletivo. Tais microdados são provenientes do questionário socioeconômico preenchido por todos os candidatos no ato da inscrição no vestibular realizado em 2008 para ingresso em 2009⁵⁷. Portanto, para o ano de 2009, é possível conhecer o perfil, com base nas variáveis de interesse, de todos

⁵⁵ “Art. 10. Os candidatos classificados nos diversos cursos/ opções deverão acessar o endereço eletrônico <http://www.acessograduacao.ufrj.br> para realizar o ato da pré- matrícula, *on- line*, nas datas e horários e locais determinados pelo SISU/ MEC e pela UFRJ, a serem informadas quando da divulgação da classificação. §2º. No ato da pré- matrícula o candidato será informado sobre as datas, horários e locais para a confirmação de matrícula, presencial. §3º. Após a realização da pré- matrícula, o candidato deverá imprimir o comprovante de realização da mesma, exigido no ato de confirmação de matrícula, presencial.”

⁵⁶ A variável idade foi calculada a partir da data de nascimento.

⁵⁷ Agradeço a Anna Paula Gonçalves da Silva – doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégia e Desenvolvimento do Instituto de Economia da UFRJ –, que, ao receber os microdados do vestibular 2009 da UFRJ, compartilhou os referentes aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

os candidatos de cada curso, os que passaram e se matricularam⁵⁸ e os que não obtiveram êxito no processo seletivo.

A inscrição no exame vestibular da UFRJ era direcionada a um único curso. No caso das Engenharias oferecidas pela Escola Politécnica, todos os candidatos se inscreviam no grande grupo “Engenharias” e indicavam três subopções em ordem decrescente de interesse entre os seguintes cursos: Básico⁵⁹, Ambiental, Civil, Computação e Informação, Controle e Automação, Eletrônica e de Computação, Elétrica, Materiais, Mecânica, Metalúrgica, Naval e Oceânica, Petróleo e Produção. A preferência do candidato era garantida conforme seu desempenho, ou seja, conforme sua colocação no processo seletivo. Logo, a classificação final em cada curso de Engenharia dependia da nota do candidato e das subopções indicadas. A primeira opção de curso dos mais bem colocados era “garantida”.

Dessa forma, o perfil socioeconômico do curso de Engenharia de Produção só pode ser identificado no que se refere àqueles que se classificaram e se matricularam no curso. Essa identificação foi possível pelo cruzamento do número de inscrição (todos do grupo Engenharias) com os números de inscrição divulgados nas listas de classificação, reclassificação e remanejamento⁶⁰. O mesmo procedimento foi realizado para a identificação dos matriculados no curso de Direito⁶¹ por turno⁶².

Assim, consideramos que esses microdados do vestibular de 2009 permitiram explorar o universo dos candidatos inscritos nos cursos já referenciados, bem como conhecer quem efetivamente se classificou e realizou a matrícula nesses cursos, contextualizando, portanto, o perfil do ingressante no momento anterior à adesão do ENEM/ SISU e da implementação da Lei n.º 12.711/12.

Isto posto, esclarecemos brevemente sobre a escolha da instituição e dos cursos superiores. Escolhemos estudar a UFRJ, pois, além de ser uma das maiores

⁵⁸ O banco de dados do vestibular de 2009 apresentou a variável matriculado ou não. Dessa forma, foi possível conhecer, do universo de inscritos, quem foi classificado e efetivamente se matriculou no referido ano.

⁵⁹ A escolha da habilitação, que ocorre após dois anos (quatro períodos), tem como critérios de seleção o maior percentual de aprovação e o índice de rendimento nas disciplinas recomendadas.

⁶⁰ Documentação disponível no link: <http://acessograduacao.ufrj.br/index.php/acesso-a-ufrj-2009>.

⁶¹ O curso de Direito, no ano de 2009, era dividido em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Infelizmente, quanto aos inscritos, só obtivemos a informação da escolha do curso e não dos turnos. No entanto, para os ingressantes, foi possível realizar o procedimento de identificação, rastreando os alunos que se matricularam no curso noturno. Os cursos matutino e vespertino foram reunidos na base de dados configurando-se como Direito diurno.

⁶² Para a realização do procedimento de identificação pelo cruzamento do número de inscrição no vestibular com os números de inscrição divulgados nas listas dos classificados, reclassificados e remanejados, contamos com a ajuda de Anna Paula Gonçalves da Silva.

universidades pública do País, também possui alto grau de importância e prestígio. Ademais, tal instituição tem selecionado seus estudantes, desde 2012, exclusivamente por intermédio do ENEM/ SISU. Também consideramos relevante o fato de a mestrandia estar matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação nessa mesma instituição.

Sobre a escolha dos cursos, optamos pelas carreiras que possuem alto grau de prestígio social, elegendo os cursos de Medicina, Direito e Engenharia de Produção. Para tanto, baseamo-nos, sobretudo, em estudos já realizados sobre a hierarquização das profissões. Como já discorremos mais detalhadamente sobre esses cursos nos capítulos anteriores, apontamos brevemente os três principais motivos que nos levaram a estudá-los:

1) Pesquisas já realizadas sobre a hierarquização das profissões apontam que, no patamar superior, estão as chamadas “profissões imperiais”: Medicina, Direito e Engenharia (SETTON, 2002; SCHWARTZMAN, 1998; QUEIROZ, 2004; VARGAS, 2008, 2010). Além disso, Vargas (2008), ao analisar os microdados do Exame Nacional de Cursos (Provão), nas edições de 2000, 2001, 2002 e 2003, nos cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Biologia, Letras e Matemática, percebeu que os cursos de Medicina, Direito e Engenharia mantinham um perfil socioeconômico elitizado e que havia pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais vinculados a esses cursos. Portanto, é pertinente analisar o perfil socioeconômico dos ingressantes nas carreiras imperiais após a adesão do ENEM/ SISU e a implementação da Lei de Cotas, a fim de averiguar uma possível tendência de democratização do acesso.

2) As carreiras de Medicina, Direito e Engenharia foram relevantes na construção do País e na formação da elite gestora do Estado Nacional Brasileiro (VARGAS, 2008, 2010; BARBOSA, 2003; COELHO, 1999).

3) A Universidade do Rio de Janeiro (URJ – atual UFRJ), em 1920, constituiu-se com a junção de três escolas superiores: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e a Escola Politécnica. Ou seja, os três cursos que escolhemos pesquisar tiveram um papel fundamental na criação da UFRJ.

Dentre as Engenharias, optamos por estudar a Engenharia de Produção com base, principalmente, em Novaes (2014), que realizou uma pesquisa sobre o perfil dos

ingressantes nas Engenharias da UFRJ⁶³. A autora selecionou quatro Engenharias baseada nos fatores tradição dos cursos, demanda do mercado de trabalho, perfil socioeconômico dos aspirantes a engenheiros (relativo ao ENADE 2008) e, ainda, pontuação mínima que os calouros desses cursos obtiveram para ingresso no primeiro semestre de 2012⁶⁴. Nesse contexto, segundo Novaes (2014), a Engenharia de Produção compõe o quadro clássico e tradicional das Engenharias consolidadas socialmente na instituição. Também, é o curso entre as Engenharias pesquisadas por Novaes (2014), com o perfil de ingressantes mais elitizado tanto no período anterior a políticas de ação afirmativa, equivalente a 2008, quanto nos anos de 2012 e 2013, quando vigoraram as políticas de ação afirmativa próprias da UFRJ (2012) e o primeiro ano da implementação da Lei de Cotas (2013).

Além disso, quando analisamos as notas de corte nos processos seletivos das Engenharias ofertadas pela Escola Politécnica da UFRJ, percebemos que a Engenharia de Produção de 2013 a 2016 se classifica sempre entre os três primeiros cursos (dentre as Engenharias) com a nota de corte mais alta, caracterizando-se como um curso bem seletivo. Portanto, como pretendemos analisar cursos de prestígio, consideramos adequado optar por estudar a Engenharia de Produção. Dito isso, apresentamos, em seguida, a justificativa das variáveis selecionadas para esta pesquisa.

5.1.1 Variáveis do estudo

Segundo Barbeta (2011), variáveis são as características que podem ser observadas ou medidas em cada elemento (unidade) da população sob as mesmas condições. Levando em conta a importância dos fatores socioeconômicos na trajetória escolar dos indivíduos, elegemos as seguintes variáveis de caráter socioeconômico: renda familiar, tipo de escola, escolaridade da mãe, modalidade de ingresso, situação de

⁶³ Novaes (2014) objetivou averiguar se as políticas de ações afirmativas na UFRJ, nos anos de 2012 e 2013, estavam “propiciando o ingresso de um público mais heterogêneo nas Engenharias”. Os resultados da pesquisa revelaram que perfis mais diversificados do ponto de vista da renda familiar foram verificados com mais frequência no ano de 2012, quando vigorou a política de reserva de vagas da própria UFRJ. Já no ano de 2013, quando passou a vigorar a nova Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/12), ocorreu uma entrada maior de pretos, pardos e indígenas. Contudo, os dados do estudo de Novaes (2014) indicam uma tendência elitista no perfil socioeconômico dos cotistas das Engenharias. Além disso, constatam uma hierarquização no interior desses cursos.

⁶⁴ As Engenharias analisadas por Novaes (2014) são as seguintes: Civil (ano de criação: 1811), Elétrica (ano de criação: 1927), Metalúrgica (ano de criação: 1931) e de Produção (ano de criação: 1970).

trabalho/ estudante trabalhador ou não, cor/ raça, idade e sexo. A seguir, discorreremos brevemente sobre cada uma das variáveis escolhidas.

1) *Renda familiar*. Usualmente utilizada para indicar a condição econômica da família, a renda familiar, portanto, expressa o nível de recursos econômicos disponíveis aos seus jovens membros (MONT´ALVÃO, 2011). Segundo Silva (2003), o efeito da renda familiar cresce à medida que se progride dentro do sistema escolar. Mont´Alvão (2011, p. 408) sublinha que “[...] há um efeito crescente da renda para entrar na universidade, tanto pública quanto privada”. Dessa forma, a renda familiar é considerada um aspecto importante na análise sobre o acesso ao ensino superior.

2) *Tipo de escola*. Como sabemos, o sistema educacional brasileiro é extremamente estratificado. De um lado, há as escolas da rede pública estaduais ou municipais, em geral caracterizadas por baixa qualidade de ensino, e, de outro, as escolas privadas e públicas federais, conhecidas por ofertarem ensino de melhor qualidade. Estudos sobre desempenho acadêmico nas escolas brasileiras mostram que a rede pública estadual de ensino fundamental e médio possui alunos com desempenho médio significativamente menor do que escolas privadas ou públicas federais (ALBANEZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; ALVES, 2007; BARBOSA, 2009, dentre outros). Sobre o reconhecimento das escolas públicas federais, Vargas (2008, p. 129) explica que:

Temos no Brasil e no Rio de Janeiro com elevada tradição, o caso de instituições federais de ensino de elevada qualidade acadêmica [...] tratam-se de escolas que funcionam, sob certos aspectos, como uma escola privada reservada a uma clientela da burguesia, pelo seu estilo de recrutamento.

Dessa forma, é relevante trabalhar com as categorias administrativas das escolas onde os estudantes cursaram o ensino médio, já que se percebe que o sistema educacional brasileiro favorece a desigualdade em razão de seu próprio desenho.

3) *Cor/ raça*. De acordo com Silva (2003, p. 133), “[...] o efeito da variável cor cresce conforme se progride dentro do sistema escolar, sugerindo um processo perverso de seletividade educacional”. Para Vargas (2008, p. 125), a cor/ raça é fator fundamental para a distribuição entre os diversos cursos superiores. Nas palavras da autora, “[...] brancos acabam ocupando majoritariamente os cursos mais concorridos, enquanto pretos e pardos ocupam principalmente os cursos menos concorridos”. Segundo Ribeiro (2011, p. 143), “no início da década passada, pretos e pardos saíam do

sistema educacional com, em média, 1,5 anos de educação a menos que os brancos, ganhavam apenas 53% do que estes últimos recebiam e tinham o dobro da chance de viverem na pobreza”. Portanto, consideramos relevante analisar essa variável em cursos imperiais, a fim de averiguar se tem ocorrido, a partir da Lei de Cotas, uma maior inserção de pretos, pardos e indígenas em tais cursos.

4) *Escolaridade da mãe*. A variável escolaridade da mãe, na maioria das vezes, é utilizada para mensurar o capital cultural da família, o qual diz respeito ao nível de conhecimento e de acesso a bens culturais que os pais do respondente possuem (RIBEIRO, 2011). De acordo com Ribeiro (2011), o uso da educação tanto do pai quanto da mãe como indicadores de capital cultural é bem confiável. Também, esse tipo de capital é muito importante nos sistemas educacionais, se consideramos que “[...] pais que tenham passado pelo sistema podem transmitir a seus filhos o conhecimento e a forma de comportamentos adequados para obter sucesso no processo de escolarização” (RIBEIRO, 2011, p. 54). Alguns estudos, como o de Silva e Hasenbalg (2000) e o de Ribeiro et al (2015), indicam que quanto mais alto o nível de escolaridade materna, maiores as chances na realização das transições educacionais. Portanto, escolhemos nesta pesquisa analisar apenas a escolaridade da mãe.

5) *Sexo*. A variável sexo, definida como masculino e feminino, é geralmente usada para medir desigualdades entre homens e mulheres. Apesar de os estudos registrarem tendências de diminuição gradativa das assimetrias entre homens e mulheres, no que diz respeito à escolha de carreiras universitárias em diferentes tipos de sociedade (BRADLEY, 2000; CHARLES; BRADLEY, 2002; AYALON, 2003), optamos por analisá-la com o objetivo de verificar o percentual de ingressantes do sexo feminino e masculino nas carreiras imperiais da UFRJ.

6) *Idade*. A variável idade, em geral, controla o fluxo do indivíduo no sistema escolar (MONT´ALVÃO, 2011). Portanto, a idade está ligada, de certa forma, ao sucesso educacional, pois o fato de o estudante estar na faixa etária adequada para determinado nível de ensino significa que ele, provavelmente, realizou as transições educacionais anteriores também na idade certa, sem retenção ou evasão.

7) *Situação de trabalho/ estudante trabalhador ou não*. Segundo Vargas (2008, p. 126), “é razoável supor que o estudante trabalhador, geralmente oriundo de estratos sociais inferiores, não disponha de tanto tempo para se dedicar à graduação quanto seu colega estudante de tempo integral”. Portanto, é provável que, ao optar por

determinadas carreiras, os estudantes levem em conta as dificuldades que lhes são impostas, como, por exemplo, a dedicação exigida pelo curso, o turno etc. Nas palavras de Foracchi (1977, p.51 apud VARGAS, 2008, p. 127), “o trabalhador escolhe um curso que não se incompatibilize com o trabalho porque este sim exige e absorve a maior parte das energias”.

8) *Modalidades de ingresso*. A variável modalidade de ingresso diz respeito à forma pela qual o estudante ingressou na instituição (UFRJ). A datar da Lei de Cotas, as modalidades de ingresso passaram a se configurar em cinco (até 2016): I) Ampla concorrência (AC) – condição de não cotista; II) Escola pública sem recorte de renda (EP) – condição de cotista; III) Escola pública com recorte de renda até 1,5 SM *per capita* (EP+BR) – condição de cotista; IV) Escola pública e autodeclarado preto, pardo ou indígena (EP+PPI) – condição de cotista; V) Escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena e com recorte de renda de até 1,5 SM *per capita* (EP+PPI+BR) – condição de cotista. Essa informação, portanto, está disponível apenas a partir do ano de 2013.

5.1.2 População do estudo

A população desta pesquisa se resume aos inscritos e aos ingressantes dos cursos de Medicina, Direito e Engenharias do vestibular 2009 da UFRJ, bem como aos ingressantes⁶⁵ dos cursos de Medicina, Direito (integral e noturno) e Engenharia de Produção da UFRJ dos anos de 2013 a 2016. Essa população está distribuída conforme apresentado nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3 - Total de inscritos e ingressantes por curso, em 2009

2009	Inscritos	Ingressantes
DIREITO*	4459	Diurno 330
		Noturno 180
MEDICINA	5006	220
ENGENHARIAS/ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**	7184	80

* *inscritos* no Direito (geral) e *ingressantes* no Direito por turno – diurno e noturno.

** *inscritos* no grande grupo de Engenharias e *ingressantes* na Engenharia de Produção.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ UFRJ, 2009).

⁶⁵ A população referente aos ingressantes é composta por indivíduos que efetivaram a matrícula na UFRJ nos referidos cursos.

Quadro 4 - Total de ingressantes por curso, de 2013 a 2016

Ano	2013	2014	2015	2016	Total
Direito integral	379	358	370	360	1467
Direito noturno	164	149	156	153	622
Medicina	198	191	203	200	792
Engenharia de Produção	86	78	80	81	325

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

5.2 O PERFIL DOS INSCRITOS E INGRESSANTES EM 2009 NOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIAS/ ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFRJ

Primeiramente, vale lembrar que optamos por analisar os microdados de 2009 por serem anteriores às primeiras modificações no processo seletivo da UFRJ. Em outras palavras, além de não haver nenhum tipo de reserva de vagas, a única forma de acesso à graduação era o vestibular.

Destacamos que a realização da análise sobre o universo de inscritos de 2009 só foi possível porque o exame vestibular era organizado e realizado pela própria UFRJ. Dessa forma, ao realizar o exame de seleção, a instituição também possuía as informações dos inscritos. Após a adesão ao ENEM/ SISU, não foi possível acessar as informações sobre os inscritos, de maneira específica, por instituição e curso, pois há um deslocamento entre a inscrição e a candidatura em decorrência dos mecanismos de seleção próprios do SISU.

Apesar da inacessibilidade das informações sobre os inscritos de 2013 a 2016, consideramos pertinente ilustrar, em relação a 2009, o universo de pessoas que se candidataram⁶⁶ às carreiras de Medicina, Direito e Engenharias, além de conhecer os ingressantes dos cursos de Direito (diurno e noturno), Medicina e Engenharia de Produção. Assim, destacamos as questões que guiaram as análises dos microdados do vestibular de 2009: qual é o perfil dos inscritos e dos ingressantes nos cursos pesquisados? Em que proporção as características socioeconômicas dos que se candidataram estavam representadas entre os que ingressaram? Frisamos que procuramos responder a tais questões nessa ordem a cada variável apresentada.

⁶⁶ Ao se tratar do acesso ao ensino superior, Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) ressaltam a importância de discutir e conhecer a demanda por vagas, ou seja, a demanda daqueles que se candidatam.

A última questão foi respondida mediante análise da proporção (relação das partes de um todo entre si, ou entre cada uma delas e o todo; razão) de inscritos e ingressantes, levando em conta as diferentes variáveis. Tal análise foi calculada sobre os números absolutos. No entanto, como não foi possível obter as informações específicas dos inscritos na Engenharia de Produção e no Direito por turnos, realizamos a análise de proporção com os inscritos e com os ingressantes de forma geral, ou seja, com o grande grupo “Engenharias” e com a carreira⁶⁷ de Direito, sem diferenciar por turnos. Apesar da impossibilidade de especificação, a referida análise nos mostra em que medida determinadas características socioeconômicas dos indivíduos que se inscreveram estavam representadas (ou não) nos que ingressaram, de acordo com as carreiras em que os mesmos se encontravam.

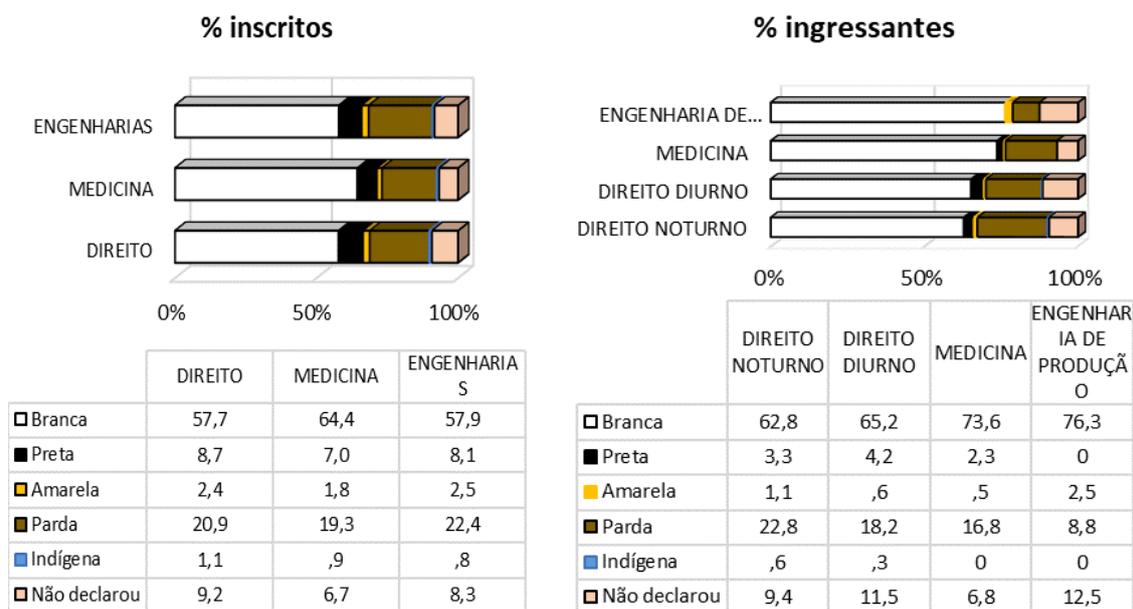
A seguir, apresentamos a análise descritiva segundo as variáveis cor/ raça, renda familiar, tipo de escola que cursou a maior parte do ensino médio, escolaridade da mãe, sexo, situação de trabalho (estudante trabalhador ou não) e idade.

5.2.1 Cor/ raça

As informações sobre a cor/ raça dos inscritos e dos ingressantes estão baseadas nas respostas à seguinte questão: *Como você reconhece sua cor ou raça?*. Portanto, refletem a autodeclaração. Como demonstrado no Gráfico 8, percebemos que, em todos os cursos, mais da metade dos inscritos e dos ingressantes era branca. Destacamos que, nas Engenharias, 8,1% dos inscritos eram pretos, no entanto, na Engenharia de Produção, não houve ingressantes pretos nem indígenas. Na Medicina, 7% dos inscritos eram pretos e, entre os ingressantes, somente 2,3%. Na carreira de Direito, notamos que os pardos apresentaram maior percentual de ingresso no curso noturno do que no diurno, ao contrário dos pretos, que ingressaram mais no diurno do que no noturno.

⁶⁷ Segunda Braga et al (2001, p. 3), “carreira corresponde a uma determinada área do conhecimento que leva a um diploma de graduação, enquanto que a denominação de curso identifica o turno de oferecimento, sendo que quando funcionam em um único turno, curso e carreira se confundem”.

Gráfico 8 - Percentual da cor/ raça dos inscritos e ingressantes por carreira/course – vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

Em relação à análise de proporção entre inscritos e ingressantes, percebemos que, nas três carreiras, brancos e pardos estavam mais representados no grupo daqueles que ingressaram. Lembramos que o cálculo (razão) foi realizado com base nos valores absolutos e os resultados dos cálculos transformados em percentuais. O referido cálculo foi feito com os inscritos e com os ingressantes no grande grupo das Engenharias, bem como na carreira de Direito, sem distinção de turnos, como mostra o Quadro 5. Destacamos que, dos inscritos nas Engenharias, os autodeclarados pretos foram os menos representados proporcionalmente entre os ingressantes. No curso de Medicina, ressaltamos que, entre os ingressantes, não houve nenhum autodeclarado indígena.

Quadro 5 – Proporção de inscritos que ingressaram segundo a cor/ raça, por carreira, em 2009

DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Branca	2575	328	12,7%
Parda	934	101	10,8%
Preta	386	20	5,2%
Indígena	47	2	4,3%
Amarela	106	4	3,8%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Branca	3223	162	5,0%
Parda	966	37	3,8%
Preta	348	5	1,4%
Amarela	89	1	1,1%
Indígena	47	0	0,0%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Branca	4156	721	17,3%
Parda	1612	154	9,6%
Amarela	179	15	8,4%
Indígena	61	4	6,6%
Preta	580	34	5,9%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

Os percentuais de inscritos pertencentes a grupos historicamente excluídos, como os pretos, pardos e indígenas, nessas três carreiras, remeteram-nos à literatura sobre escolha de carreiras e autosseleção realizadas pelos estudantes antes mesmo de se candidatarem a algum curso superior. Nogueira (2005), ao fazer considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior, menciona Reay et al (2001), os quais sugerem, com base no caso britânico, que o pertencimento étnico pode se transformar em um critério de autosseleção na escolha da carreira e da instituição universitária. Tais autores observam, por meio de relatos de candidatos pertencentes a grupos étnicos minoritários, que muitos desses indivíduos, mesmo tendo um perfil acadêmico favorável, “[...] afastam-se das universidades de elite por medo de ingressarem em um ambiente etnicamente desconfortável, no qual se sintam isolados diante da maioria branca” (REAY et al, 2001 apud NOGUEIRA, 2005, p. 7).

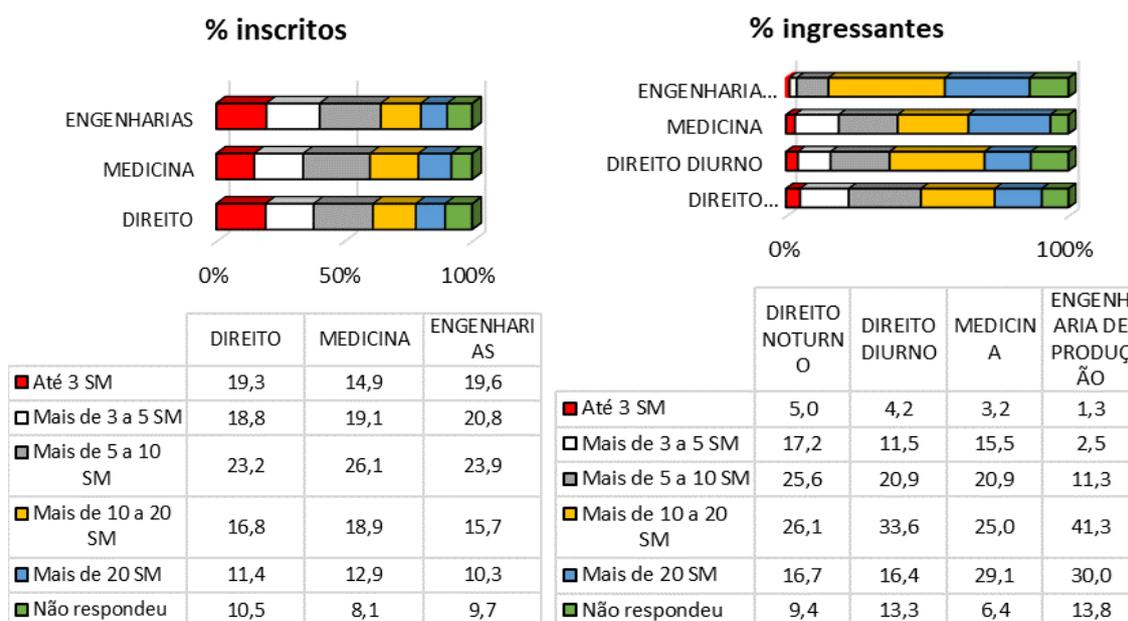
Considerando que esta pesquisa trata dos cursos superiores de prestígio em uma universidade tradicional, pode ter ocorrido, hipoteticamente⁶⁸, uma autosseleção antes mesmo de os indivíduos pertencentes a determinados grupos raciais e étnicos se candidatarem ao vestibular para as profissões imperiais, como corrobora a literatura citada.

⁶⁸ A dimensão de nossas análises não permite que afirmemos sobre a autosseleção dos estudantes. Por isso, apenas sugerimos essa hipótese com base na literatura.

5.2.2 Renda familiar

Para começar, pontuamos que a variável renda familiar não é *per capita*, mas sim a soma de todas as rendas dos indivíduos da família⁶⁹. No Gráfico 9, observamos que metade ou mais da metade, tanto dos inscritos quanto dos ingressantes, era originária de famílias com rendas médias e altas⁷⁰. Entre os inscritos, aproximadamente 40% das Engenharias, 34% da Medicina e 38% do Direito eram oriundos de famílias com rendas menores do que 5 SM. Destacamos que, entre os ingressantes, as faixas de renda baixa e média-baixa (até 3 SM e de 3 a 5 SM) compõem um pequeno percentual, principalmente na Engenharia de Produção, que soma apenas 3,8% dos ingressantes.

Gráfico 9 - Percentual da renda familiar dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

⁶⁹ Também não foi possível fazer o cálculo *per capita* pela informação da composição familiar, pois não havia especificação suficiente no questionário socioeconômico.

⁷⁰ Dividimos as faixas de renda entre baixa, média-baixa, média e alta. As faixas de renda de até 3 SM consideramos baixa; de 3 a 5 SM, renda média-baixa; de 5 a 10, renda média; e de 10 a 20 e mais de 20, renda alta.

Quanto à análise de proporção, percebemos que, no curso de Medicina e nas Engenharias, a proporção de inscritos que efetivamente ingressaram cresceu à medida que aumentou a faixa de renda familiar. Ou seja, os inscritos com rendas familiares mais altas proporcionalmente estavam mais representados no grupo de ingressantes. Já na carreira de Direito, entre os inscritos, aqueles oriundos de famílias com mais de 10 a 20 SM – a segunda maior faixa de renda definida – ingressaram em maior proporção (Quadro 6).

Quadro 6 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a renda, por carreira, em 2009

DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Até 3 SM	860	23	2,7%
Mais de 3 a 5 SM	837	69	8,2%
Mais de 5 a 10 SM	1035	115	11,1%
Mais de 10 a 20 SM	747	158	21,2%
Mais de 20 SM	510	84	16,5%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Até 3 SM	746	7	0,9%
Mais de 3 a 5 SM	956	34	3,6%
Mais de 5 a 10 SM	1307	46	3,5%
Mais de 10 a 20 SM	947	55	5,8%
Mais de 20 SM	645	64	9,9%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Até 3 SM	1410	66	4,7%
Mais de 3 a 5 SM	1493	131	8,8%
Mais de 5 a 10 SM	1719	232	13,5%
Mais de 10 a 20 SM	1127	258	22,9%
Mais de 20 SM	737	224	30,4%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

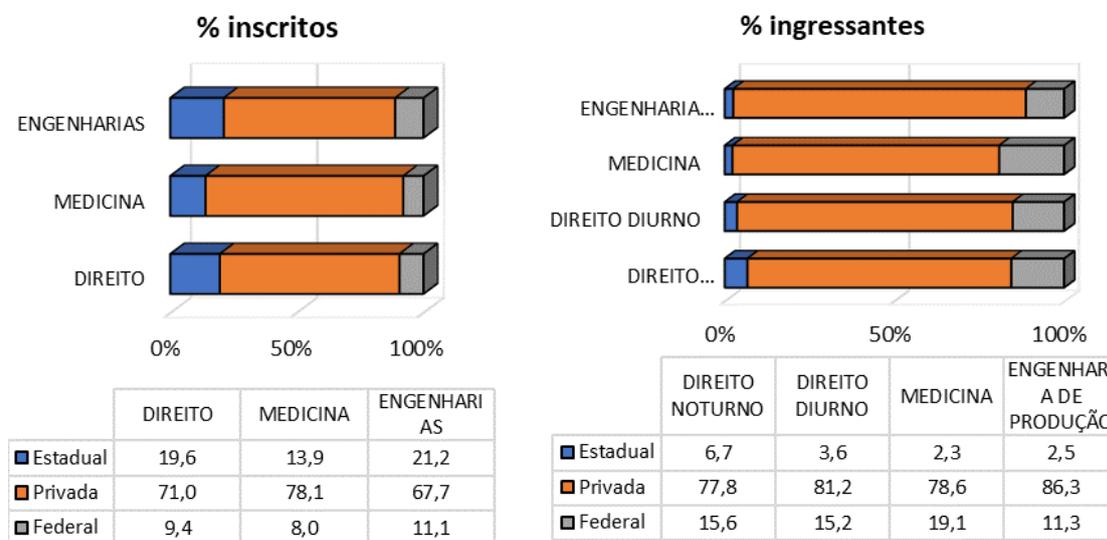
Ao considerar que menos da metade dos inscritos em 2009, nas carreiras imperiais da UFRJ, provinha de famílias com rendas menores que 5 SM, seria possível pensar que os jovens das classes menos favorecidas compreendiam o grau de dificuldade para lograr aprovação em tais cursos e, por isso, o percentual desse grupo não era tão alto? Braga et al (2001), ao analisarem o perfil socioeconômico dos candidatos aos cursos superiores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apontam que cursos que possuem maior prestígio social ou que projetam a imagem de possibilitar elevados rendimentos são preferidos pelos candidatos de classe média alta, enquanto os pertencentes a estratos sociais menos favorecidos optam, geralmente, por outros cursos nos quais a aprovação pode ser alcançada com desempenhos menores. Portanto, esses autores assinalam que os jovens das classes menos favorecidas

socioeconomicamente têm consciência da dificuldade de aprovação em cursos de prestígio.

5.2.3 Tipo de escola

Esta variável diz respeito à categoria administrativa da escola onde o estudante cursou a maior parte do ensino médio⁷¹. Observamos no Gráfico 10 que, mais de 50% tanto dos inscritos quanto dos ingressantes cursaram a maior parte do ensino médio em escolas privadas. Nas três carreiras, destacamos que, entre os inscritos, aqueles oriundos de escolas públicas estaduais apresentaram maiores percentuais do que os que provinham de escolas federais. Já entre os ingressantes, a situação se inverteu, visto que os maiores percentuais, no que se refere à rede pública de ensino, eram dos estudantes oriundos de escolas federais.

Gráfico 10 - Percentual do tipo de escola que os inscritos e ingressantes frequentaram na maior parte do ensino médio, por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

⁷¹ Duas questões do questionário socioeconômico do vestibular 2009 tratavam do tipo de escola em que o candidato cursou o ensino médio. A primeira se referia à categoria administrativa da escola onde o estudante cursou a maior parte do ensino médio e a segunda, à categoria administrativa da escola onde cursou apenas o último ano do ensino médio. Optamos pela primeira por ser mais representativa, além de não percebermos (ao comparar os percentuais das duas variáveis) uma mudança considerável de escola no último ano.

Quanto à análise de proporção destacamos que, entre os inscritos nas três carreiras, aqueles que cursaram a maior parte do ensino médio em escolas federais, proporcionalmente, foram os mais representados entre os ingressantes, como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo o tipo de escola, por carreira, em 2009

DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Estadual	874	24	2,7%
Privada	3164	408	12,9%
Federal	421	78	18,5%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Estadual	697	5	0,7%
Privada	3911	173	4,4%
Federal	398	42	10,6%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Estadual	1522	51	3,4%
Privada	4862	806	16,6%
Federal	800	179	22,4%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

Portanto, percebemos que a taxa de sucesso⁷² dos inscritos que cursaram a maior parte do ensino médio em escolas federais proporcionalmente ultrapassou até mesmo aqueles oriundos de escolas privadas. Uma suposição para tal fato seria a de que as escolas privadas possuem maior variação quanto à qualidade de ensino, ao contrário do grupo de escolas federais que, geralmente, apresenta maior homogeneidade quanto à qualidade da educação ofertada.

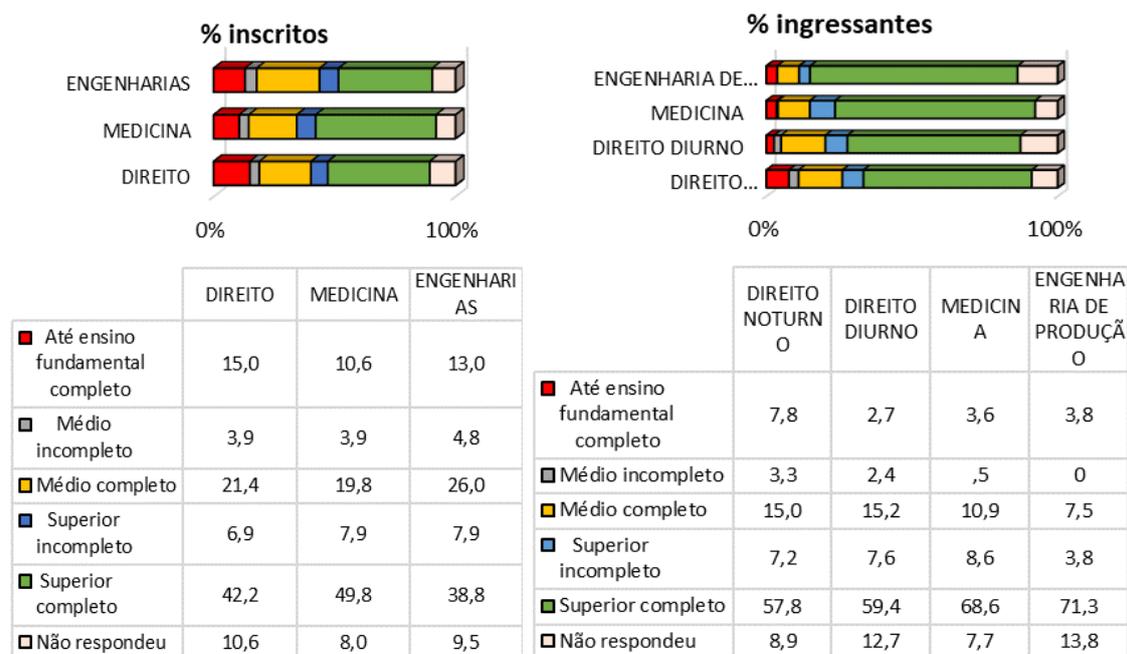
5.2.4 Escolaridade da mãe

Ao observar o Gráfico 11, notamos que tanto inscritos quanto ingressantes tinham o maior percentual de mães com o ensino superior completo. Destacamos que 51,7% dos inscritos nas Engenharias e 15,1% dos ingressantes na Engenharia de Produção tinham mães com escolaridade menor do que o ensino superior completo. Na Medicina, 42,2% dos inscritos e 23,6% dos ingressantes tinham mães com menos do que o ensino superior completo. Dos inscritos na carreira de Direito, 47,2% possuíam

⁷² Consideramos como sucesso aquele que se inscreveu e ingressou.

mães com escolaridade menor que ensino superior completo. Entre os ingressantes, 27,9% do Direito diurno e 33,3% do Direito noturno tinham mães com menos que o ensino superior completo.

Gráfico 11 - Percentual da escolaridade da mãe dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso - vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

Na análise de proporção, notamos que os inscritos que possuíam mães com ensino superior completo, proporcionalmente, foram os mais representados no grupo de ingressantes, como mostra o Quadro 8. Também, observamos que o grupo dos inscritos com mães que possuíam até ensino fundamental completo, proporcionalmente, foi o menos representado entre os ingressantes na carreira de Direito e o segundo menos representado nas carreiras de Engenharia e Medicina. Além disso, a proporção dos inscritos que efetivamente ingressaram e que possuíam mães com ensino superior incompleto foi maior do que as outras faixas de escolarização, com exceção da faixa “ensino superior completo”.

Quadro 8 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a escolaridade da mãe, por carreira, em 2009

DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Até o ensino fundamental completo	667	23	3,4%
Médio incompleto	175	14	8,0%
Médio completo	953	77	8,1%
Superior incompleto	309	38	12,3%
Superior completo	1881	300	15,9%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Até o ensino fundamental completo	532	8	1,5%
Médio incompleto	197	1	0,5%
Médio completo	992	24	2,4%
Superior incompleto	393	19	4,8%
Superior completo	2491	151	6,1%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Até o ensino fundamental completo	936	62	6,6%
Médio incompleto	344	18	5,2%
Médio completo	1869	155	8,3%
Superior incompleto	564	77	13,7%
Superior completo	2785	604	21,7%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

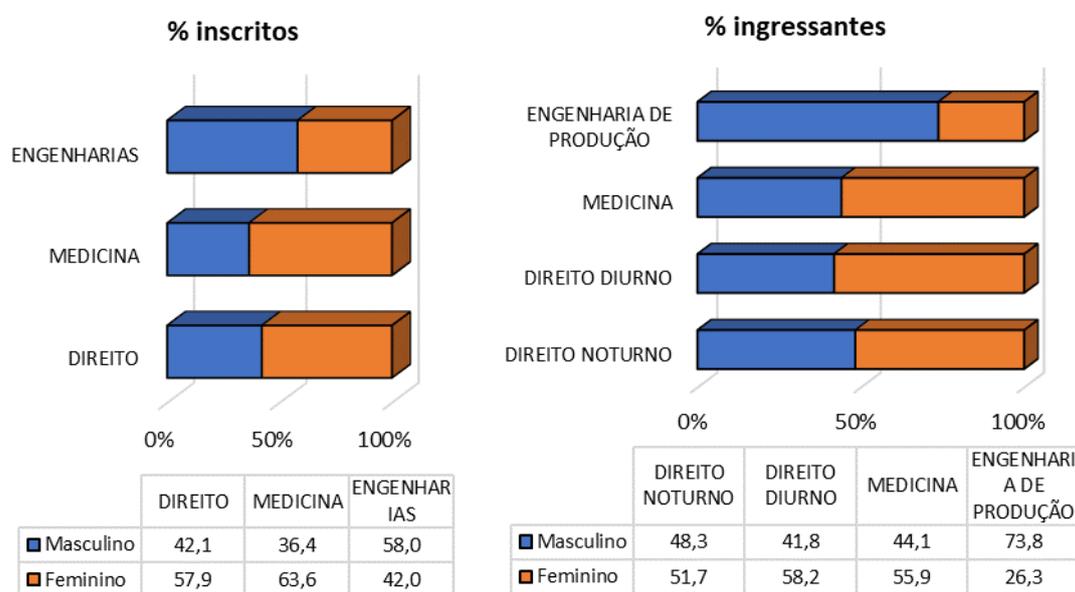
Portanto, se candidatas com mães mais escolarizadas estão em maior proporção no grupo de ingressantes, quanto maior a escolaridade da mãe, supostamente maiores as chances de ingressar nas carreiras imperiais da UFRJ. Apesar de os aspectos metodológicos desta pesquisa não permitirem que façamos essa afirmação, alguns estudos na área da estratificação educacional já demonstraram que o nível de escolaridade materna influencia as chances de acesso ao ensino superior (RIBEIRO et al, 2015; SILVA; HASEMBALG, 2000).

5.2.5 Sexo

Quanto ao sexo, como demonstra o Gráfico 12, observamos que, nas Engenharias, há mais homens (58%) inscritos do que mulheres (42%). Na Medicina e no Direito, tanto entre os inscritos quanto entre os ingressantes, o maior percentual é de mulheres. Nesse sentido, reportamo-nos à pesquisa de Braga et al (2001), segundo a qual as mulheres eram a maioria entre os inscritos no vestibular da UFMG na década de 1990 e consolidaram essa prevalência ao longo da referida década. No entanto, os

autores observaram que as mulheres concentravam a procura nas carreiras das áreas biológicas e humanas, sendo geralmente pequeno o seu interesse pela área de exatas.

Gráfico 12 - Percentual do sexo dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

Embora o número de mulheres nas carreiras de Medicina e Direito tenha se sobressaído, percebemos, quando realizamos a análise de proporção, que, nas três carreiras, os inscritos do sexo masculino estavam mais representados (proporcionalmente) entre os ingressantes do que as do sexo feminino. Portanto, como mostra o Quadro 9, entre os candidatos no ano de 2009, os homens tiveram uma taxa de sucesso maior proporcionalmente do que as mulheres.

Quadro 9 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo o sexo, por carreira, em 2009

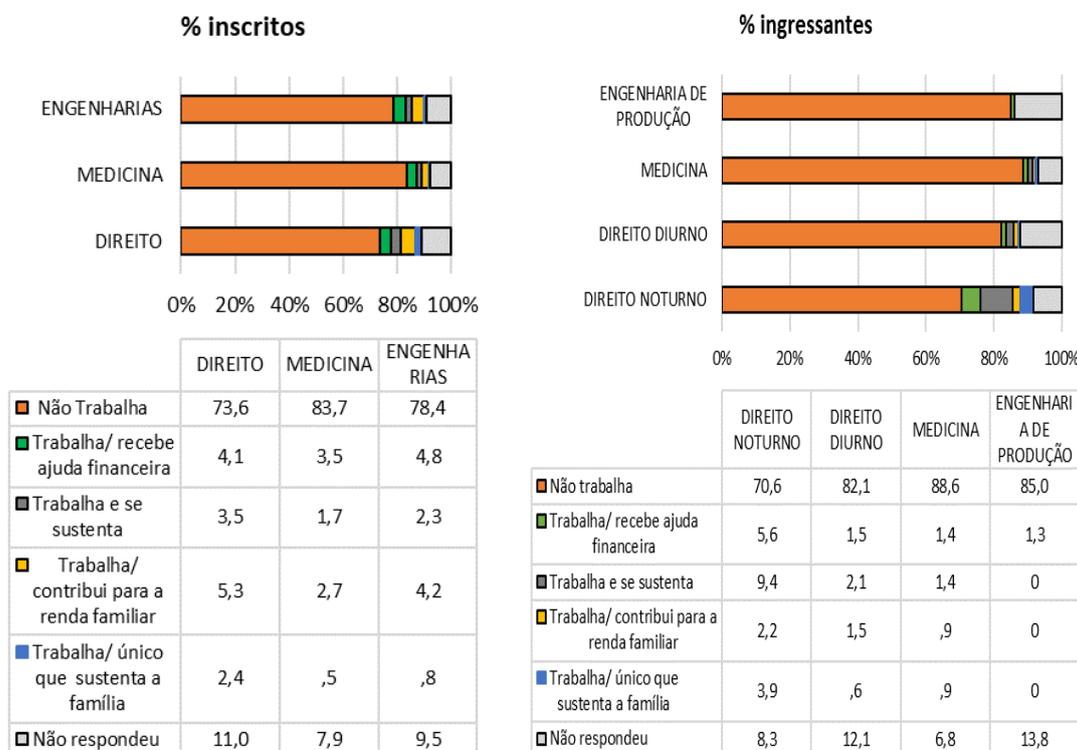
DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Masculino	1879	225	12,0%
Feminino	2580	285	11,0%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Masculino	1824	97	5,3%
Feminino	3182	123	3,9%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Masculino	4168	666	16,0%
Feminino	3016	370	12,3%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

5.2.6 Situação de trabalho

Como demonstra o Gráfico 13, mais da metade dos inscritos e dos ingressantes nas três carreiras analisadas não trabalhava e tinha seus gastos financiados. Entre os inscritos nas carreiras de Medicina e Engenharias, há um pequeno percentual de candidatos que trabalhava e recebia ajuda financeira, como também trabalhava e contribuía para o sustento da família. Já entre os ingressantes na Medicina e na Engenharia de Produção, quase não havia estudantes que trabalhavam. Na carreira de Direito, os inscritos apresentaram maior percentual de trabalhadores comparado com as demais carreiras aqui analisadas. Entre os ingressantes no Direito, o curso noturno apresentou maior percentual de trabalhadores, possivelmente por possibilitar que os estudantes trabalhassem durante o dia.

Gráfico 13 - Percentual da situação de trabalho dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso - vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

Os dados sobre a situação de trabalho, principalmente a dos inscritos, remetem-nos à pesquisa de Paul e Silva (1998), que, utilizando os dados do vestibular de 1990 para quatro instituições públicas do Rio de Janeiro, analisaram algumas variáveis que influenciam a escolha de carreiras superiores. Os resultados das análises indicaram que a situação de trabalho é um fator importante que interfere na escolha da carreira: “aqueles com melhor perfil acadêmico e que precisam trabalhar preferem escolher como alternativas as carreiras de Administração, Economia, Direito ou Informática”, pois não podem se decidir por cursos que exijam muitas horas ou tempo de estudo, como a Medicina (PAUL; SILVA, 1998, p. 128). Os candidatos que não necessitam trabalhar e têm um bom desempenho acadêmico tendem a se candidatar aos cursos de maior prestígio (PAUL; SILVA, 1998).

Quanto à análise de proporção, demonstrada no Quadro 10, destacamos que, entre os inscritos na carreira de Direito, os que trabalhavam e se sustentavam, proporcionalmente, foram os mais representados no grupo de ingressantes. Nas Engenharias, os inscritos que não trabalhavam, proporcionalmente, tiveram a maior taxa de sucesso.

Quadro 10 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a situação de trabalho, por carreira, em 2009

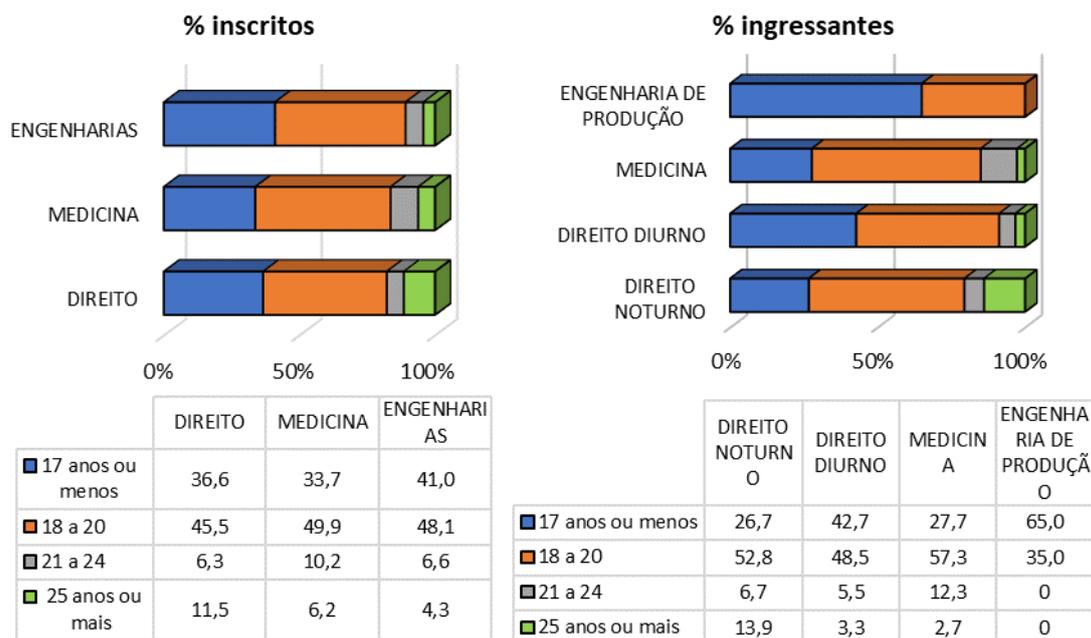
DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Não trabalha	3284	398	12,1%
Trabalha e recebe ajuda financeira	183	15	8,2%
Trabalha e se sustenta	157	24	15,3%
Trabalha e contribui para renda familiar	237	9	3,8%
Trabalha e é o único que sustenta a família	106	9	8,5%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Não trabalha	4190	195	4,7%
Trabalha e recebe ajuda financeira	175	3	1,7%
Trabalha e se sustenta	86	3	3,5%
Trabalha e contribui para o sustento da família	135	2	1,5%
Trabalha e é o único que sustenta a família	26	2	7,7%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
Não trabalha	5634	865	15,4%
Trabalha e recebe ajuda financeira	346	28	8,1%
Trabalha e se sustenta	164	15	9,1%
Trabalha e contribui para o sustento da família	300	12	4,0%
Trabalha e é o único que sustenta a família	59	5	8,5%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

5.2.7 Idade

Em todos os cursos, 17 anos ou menos e 18 a 20 anos é a idade dos inscritos com maiores percentuais, como demonstra o Gráfico 14. Entre os ingressantes, a Engenharia de Produção teve o maior percentual de jovens com 17 anos ou menos (65%). Dentre os ingressantes na Medicina e no Direito noturno, observamos que os maiores percentuais estavam entre os estudantes na faixa de 18 a 20 anos.

Gráfico 14 - Percentual da idade dos inscritos e ingressantes por carreira/ curso – vestibular UFRJ, 2009



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados vestibular/ UFRJ, 2009).

Salientamos que a idade média dos inscritos e ingressantes na carreira de Direito era 20 anos e a idade mediana, 18 anos, indicando, portanto, que metade dessa população tinha até 18 anos e a outra metade, mais do que 18 anos. Não houve alterações desse perfil entre os cursos noturno e diurno, significando que a população era bem homogênea quanto à distribuição da idade tanto dos inscritos quanto dos ingressantes. Na Medicina, os inscritos e os ingressantes tinham média e mediana de 19 e 18 anos, respectivamente. Os inscritos nas Engenharias tinham média e mediana de idade de 18 anos; na Engenharia de Produção, tanto a média como a mediana eram de 17 anos de idade. Logo, tanto a população de inscritos nas Engenharias quanto os ingressantes na Engenharia de Produção apresentavam homogeneidade quanto à idade.

Desse modo, reportamo-nos às pesquisas de Paul e Silva (1998) e de Braga et al (2001), as quais apontam que os candidatos mais novos e com melhor perfil socioeconômico e acadêmico tendem a escolher os cursos de maior prestígio e que abrem maiores perspectivas de ganhos financeiros. Ao contrário, os estudantes com perfil e idade menos favoráveis tendem a se candidatar aos cursos de acesso mais fácil, menos prestigiosos e que formam para as profissões menos rentáveis.

Quanto à análise de proporção, apresentada no Quadro 11, destacamos que os inscritos no Direito entre 18 a 20 anos, proporcionalmente, eram os mais representados

no grupo de ingressantes. Na Medicina, os inscritos entre 21 a 24 anos tiveram maior proporção entre os ingressantes. E, nas Engenharias, o grupo de inscritos com até 17 anos, proporcionalmente, teve maior taxa de sucesso.

Quadro 11 - Proporção de inscritos que ingressaram segundo a idade, por carreira, em 2009

DIREITO	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
17 anos ou menos	1633	189	11,6%
18 a 20	2031	255	12,6%
21 a 24	281	30	10,7%
25 anos ou mais	514	36	7,0%
MEDICINA	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
17 anos ou menos	1688	61	3,6%
18 a 20	2497	126	5,0%
21 a 24	510	27	5,3%
25 anos ou mais	311	6	1,9%
ENGENHARIAS	Inscritos	Ingressantes	Proporção em %
17 anos ou menos	2947	524	17,8%
18 a 20	3459	448	13,0%
21 a 24	472	50	10,6%
25 anos ou mais	306	14	4,6%

Fonte: Elaborado pela autora (UFRJ, 2009).

Assim, pontuamos que, de forma geral, o perfil dos inscritos e ingressantes nas carreiras/ cursos de Direito, Medicina e Engenharias/ Engenharia de Produção da UFRJ em 2009, quanto às variáveis apresentadas, configurou-se da seguinte forma: mais da metade dos candidatos e ingressantes era branca, oriunda de escolas privadas, com mães que possuíam ensino superior completo, concentrada na faixa de renda familiar acima de 5 SM, não trabalhava e tinha até 20 anos de idade. Ademais, as mulheres eram a maioria entre os inscritos e ingressantes, exceto nas Engenharias/ Engenharia de Produção, em que mais da metade era homem.

O perfil exposto acima nos remete à literatura sobre escolha do curso superior, que, em síntese, indica que “os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os cursos em função de supostas preferências, ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada às características sociais, perfil acadêmico, cor/ raça, sexo e idade do estudante” (NOGUEIRA, 2005, p. 7). Além disso, tais pesquisas apontam para a existência de um complexo processo de autosseleção na escolha de cursos superiores.

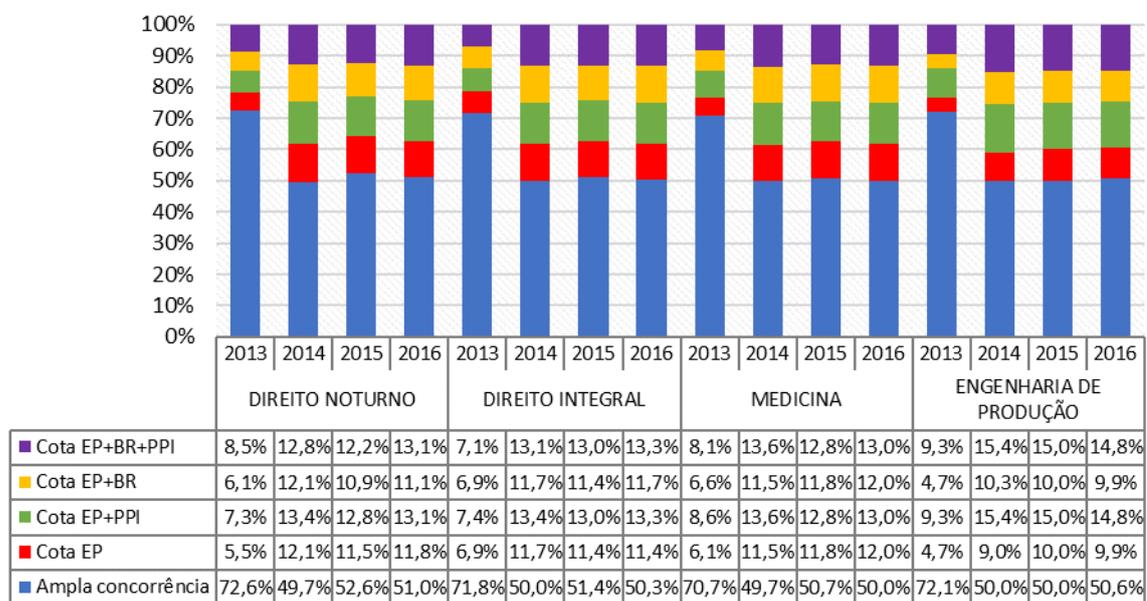
Isto posto, questionamos: qual é o perfil socioeconômico dos indivíduos que ingressaram nesses cursos nos anos posteriores?

5.3 O PERFIL DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA DE PRODUÇÃO APÓS ADESÃO DO ENEM/ SISU E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 12.711/12

Visto o perfil dos inscritos e ingressantes em um período anterior à adesão da UFRJ a novas formas de ingresso, partimos para as análises que nos levaram a conhecer o perfil dos calouros nos quatro anos após adesão ao ENEM/ SISU e implementação da Lei de Cotas.

Relembramos que a referida Lei, em seu artigo 8º, aponta que as IFES deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas nela previstas, a cada ano⁷³, e terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da data de sua publicação, para seu cumprimento integral (BRASIL, 2012). No caso da UFRJ e, portanto, nos cursos imperiais aqui analisados, percebemos que, no primeiro ano de vigência da referida lei – 2013 –, foram reservadas 30% de vagas. Já nos anos seguintes – 2014, 2015 e 2016 –, ocorreu um aumento de reserva de vagas para 50%. Desse modo, a UFRJ já começou a cumprir integralmente a Lei de Cotas em seu segundo ano de vigência, nesses cursos, como mostra o Gráfico 15.

⁷³ Esse percentual deveria ser de, no mínimo, 12,5% das vagas em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e 50% em 2016.

Gráfico 15 - Percentual de distribuição de vagas por modalidades de ingresso e por curso, de 2013 a 2016.⁷⁴

*EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP= Escola Pública.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Para as análises dos microdados de 2013 a 2016, as seguintes questões nos serviram como guia: qual é o perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos pesquisados? Qual é o comportamento das variáveis socioeconômicas ao longo dos quatro anos (modificam, oscilam ou permanecem com os mesmos percentuais)? O perfil socioeconômico dos ingressantes pelas modalidades de cotas se difere ou não do perfil daqueles que ingressaram pela modalidade de Ampla Concorrência (não cotistas)? Entre os ingressantes cotistas, há diferença de perfil de acordo com a modalidade de cota?

A seguir, procuramos responder a tais questões, analisando o perfil socioeconômico dos ingressantes a partir de 2013, com as mesmas variáveis já analisadas em 2009.

⁷⁴ No apêndice B deste trabalho, mostramos uma tabela com o total, em número absoluto, dos ingressantes por ano e curso.

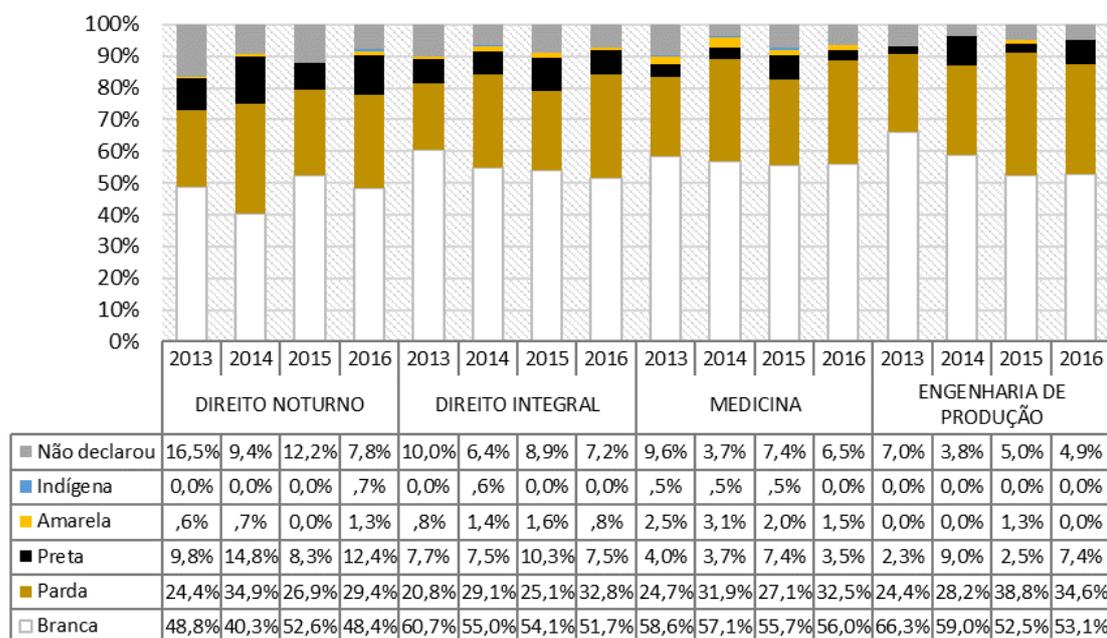
5.3.1 Cor/ raça

Assim como no questionário do vestibular de 2009, as informações sobre a cor/raça dos ingressantes nos anos de 2013 a 2016 também se basearam nas respostas à questão *Como você reconhece sua cor ou raça?*, refletindo, portanto, a autodeclaração do estudante.

O Gráfico 16 mostra que aproximadamente metade ou mais da metade dos ingressantes nos cursos imperiais de 2013 a 2016 era branca, com exceção do Direito noturno nos anos de 2013, 2014 e 2016. Ao observar o comportamento dessa variável ao longo dos anos, percebemos que, no Direito noturno, ocorreram oscilações, porém destacamos o ano de 2014, quando houve uma queda de aproximadamente 8,5 Pontos Percentuais (PP) de ingressantes brancos, um aumento de 10,5 PP de pardos e um aumento de 5 PP de pretos. Uma possível explicação é a de que 2014 foi o primeiro ano da expansão de reserva de vagas de 30% para 50%.

No Direito integral, observamos uma queda de estudantes brancos de 9 PP e um aumento de 12 PP dos pardos de 2013 para 2016. No curso de Medicina, ocorreu uma pequena queda de estudantes brancos de aproximadamente 2,6 PP de 2013 para 2016. Já os pardos apresentaram maior oscilação, sendo que, em 2016, atingiram o maior percentual ao longo dos quatro anos (32,5%). Quanto aos pretos, também observamos oscilações e destacamos o ano de 2015, que atingiu o maior percentual, comparado com os demais anos. No entanto, em 2016, ocorreu uma queda de 3,9 PP, atingindo o menor percentual de ingressantes pretos (3,5%) na Medicina ao longo dos quatro anos. Finalmente, na Engenharia de Produção, salientamos a queda de ingressantes brancos de 13,2 PP, enquanto houve um aumento de 14,4 PP de pardos de 2013 para 2016 e uma queda de 4,2 PP de 2015 para 2016. Os ingressantes pretos apresentaram maior oscilação, atingindo percentuais maiores em 2014 e 2016.

Gráfico 16 - Percentual de cor/ raça dos ingressantes por curso, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Portanto, de forma geral, mais estudantes pretos e menos estudantes brancos ingressaram no curso de Direito noturno, se comparado com os demais cursos apresentados. O curso de Medicina foi o que apresentou o maior percentual de amarelos e autodeclarados indígenas. Ademais, a Medicina apresentou uma constância quanto aos ingressantes brancos, ou seja, foi o curso que apresentou menos modificações em relação à cor/ raça branca, ao contrário da Engenharia de Produção, que teve a maior queda de estudantes brancos ao longo dos quatro anos, além do aumento expressivo de estudantes pardos.

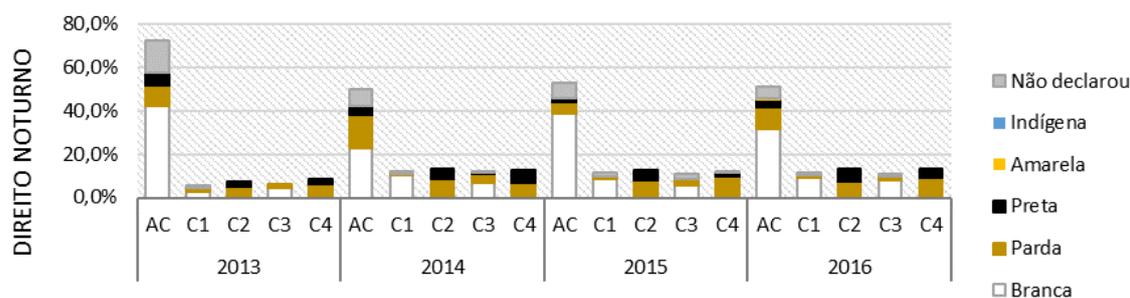
Nossos achados quanto ao curso de Medicina nos remetem à pesquisa de Ribeiro e Schlegel (2015), os quais, ao analisarem a estratificação horizontal em carreiras universitárias com bases de dados dos censos populacionais brasileiros de 1960 a 2010, verificaram que a Medicina é a única área que destoa das demais carreiras quanto à cor/ raça, por ter mantido a proporção de brancos de 2000 a 2010. Em suma, nos dois últimos censos, não foram observadas modificações quanto ao percentual de formados brancos nessa carreira, indicando uma sólida presença do perfil “branco” nesse curso.

Isto posto, questionamos: como esses ingressantes estão distribuídos por cor/ raça nas modalidades de ingresso?⁷⁵ No Direito noturno, como mostra o Gráfico 17, percebemos que, nos quatro anos, houve pardos e pretos que ingressaram na modalidade

⁷⁵ Essas análises descrevem como *todos os ingressantes (o total)* estão distribuídos nas modalidades.

de Ampla Concorrência (AC), com destaque para o ano de 2013, quando aproximadamente 5% dos pretos ingressaram pela modalidade AC, e para o ano de 2014, quando 15,4% dos pardos ingressaram também pela AC. Entre as quatro modalidades de cotas, C1 e/ou C3⁷⁶, ainda que não possuam recorte racial, apresentaram ingressantes pardos nos quatro anos.

Gráfico 17 - Percentual de cor/raça por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016⁷⁷



AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI*

*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

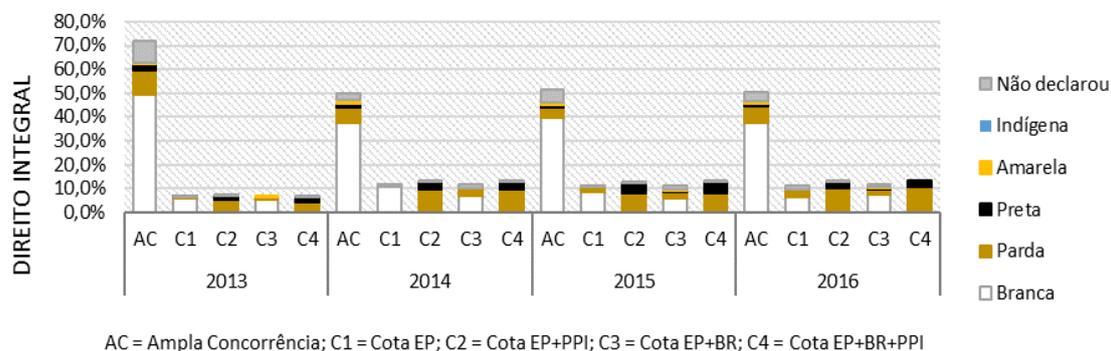
Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No Direito integral, como demonstra o Gráfico 18, do total de pardos e pretos, 10,3% e 3%, respectivamente, em 2013, ingressaram pela AC. Entre as modalidades de cotas, os pardos, em 2015 e 2016, também ingressaram pelas cotas C3 e C1.

⁷⁶ Ao longo dessa análise descritiva usaremos os símbolos C1 para se referir a cota de escola pública, C2 para se referir a cota escola pública e autodeclarado preto, pardo e indígena, C3 para se referir a cota escola pública e baixa renda e C4 para se referir a cota escola pública, baixa renda e autodeclarado preto, pardo e indígena.

⁷⁷ Para otimizar o espaço, adicionamos as tabelas com os percentuais do cruzamento modalidade de ingresso com as demais variáveis no apêndice deste trabalho.

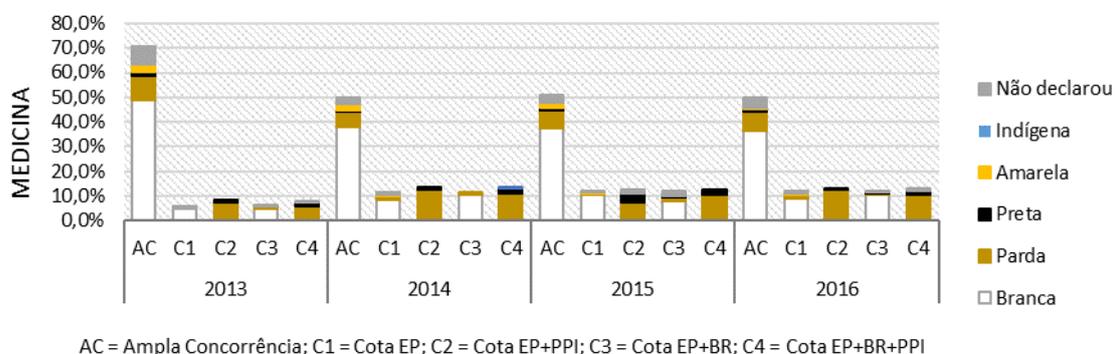
Gráfico 18 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No curso de Medicina, como demonstra o Gráfico 19, pardos e um percentual bem pequeno de pretos ingressaram nos quatro anos pela AC. Já nas modalidades de cotas sem recorte racial (C1 e C3), observamos um percentual pequeno de pardos e pretos (apenas em 2015 na modalidade C3), se comparado com o curso de Direito noturno e integral.

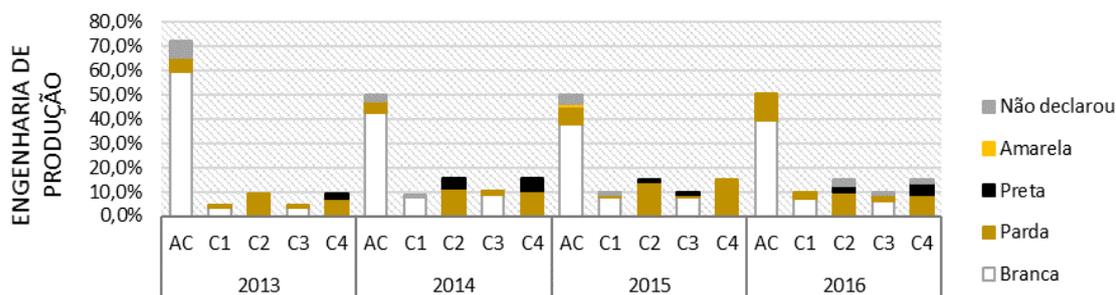
Gráfico 19 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Engenharia de Produção, como mostra o Gráfico 20, notamos que pardos também ingressaram pela AC. Entre as modalidades de cotas sem recorte racial (C1 e/ ou C3), percebemos, em todos os anos, a presença de ingressantes pardos. Entre as cotas com recorte racial (C2 e C4), destacamos o ano de 2013, quando apenas a modalidade C4 apresentou ingressantes pretos, ao contrário de 2015, quando apenas a C2 e C3 possuíam percentuais de ingressantes pretos.

Gráfico 20 - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

De forma geral, notamos que, nos cursos de Direito integral e noturno e na Medicina, nos quatro anos, pardos e pretos ingressaram também pela AC. No caso da Engenharia de Produção, somente pardos ingressaram por essa modalidade. Em análises mais minuciosas, averiguamos que, como a maioria desses poucos ingressantes pardos e pretos pela AC era oriunda de escolas privadas, somente poderia concorrer nessa modalidade. Entre as modalidades de cotas, percebemos que C1 e C3 (cotas sem recorte racial), apesar de possuírem maiores percentuais de cotistas brancos, também apresentaram (em menor percentual) ingressantes pardos e pretos.

5.3.2 Renda familiar

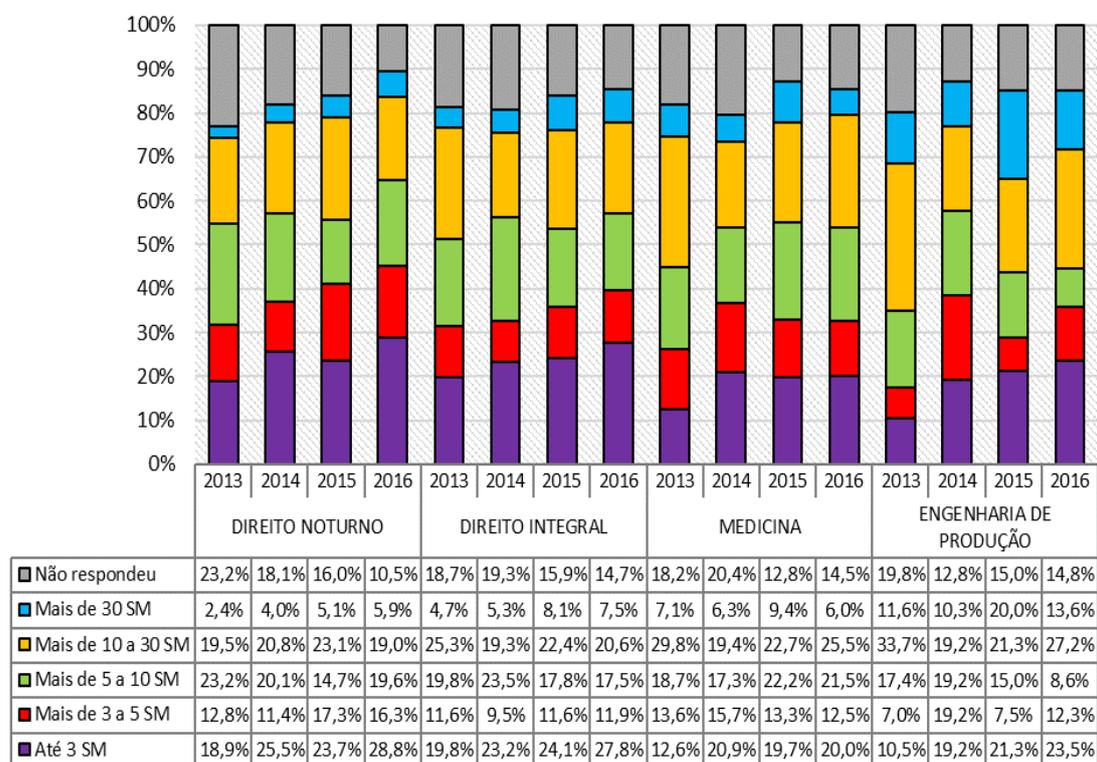
A variável renda familiar aqui exposta se configurou na resposta à seguinte indagação do questionário socioeconômico: *renda mensal total de sua família*. Portanto, esclarecemos que não é a renda *per capita* o que apresentaremos a seguir, mas a soma de todos os salários da família, impossibilitando, assim, análises mais diretas e comparativas com a Lei de Cotas, que trabalha com o recorte de renda *per capita* de 1,5 SM.

No curso de Direito noturno, houve uma tendência de diminuição do percentual dos indivíduos que não responderam ao longo dos quatro anos. Destacamos, de 2013 para 2016, um aumento de 3,5 PP e 9,9 PP de ingressantes com renda familiar de mais de 30 SM e até 3 SM, respectivamente. No curso de Direito integral, notamos, de 2013 para 2016, um aumento de 8 PP na faixa de renda familiar de até 3 SM. Também nesse

período, ocorreu uma queda de 4,7 PP dos ingressantes com renda familiar maior de 10 a 30 SM.

Como é possível visualizar no Gráfico 21, na Medicina, percebemos que, de 2013 para 2016, ocorreu um aumento de 7,4 PP dos ingressantes com renda familiar de até 3 SM. As demais faixas de renda familiar oscilaram ao longo dos quatro anos. No curso de Engenharia de Produção, observamos, de 2013 para 2016, um aumento de 13 PP de ingressantes com faixa de renda familiar de até 3 SM. De 2013 para 2014, ocorreu um aumento de 12,2 PP daqueles com faixa de renda familiar maior do que 3 a 5 SM e uma queda de 14,5 PP de ingressantes que provinham de famílias com renda maior do que 10 a 30 SM.

Gráfico 21 - Percentual de renda familiar dos ingressantes, por curso, de 2013 a 2016

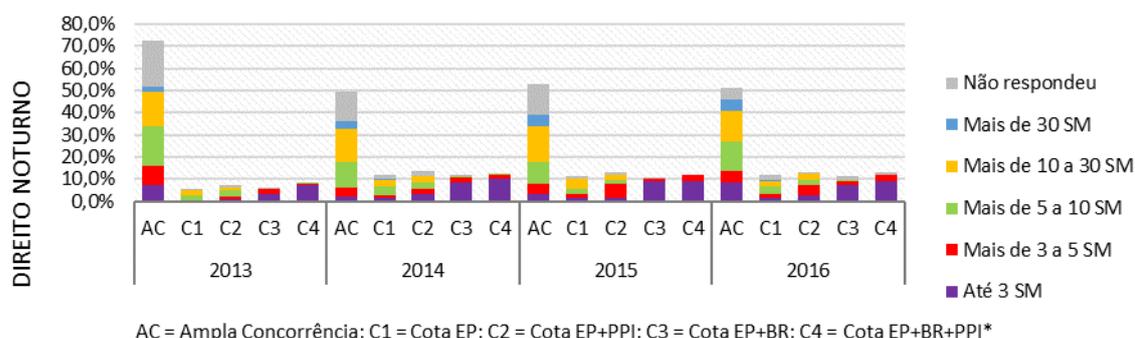


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE PrI/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Em geral, em todos os anos e cursos, houve representatividade de todas as faixas de renda. Destacamos que, ao longo dos quatro anos, os ingressantes na faixa de renda familiar de até 3 SM apresentaram um aumento, com destaque para o curso de Direito integral e para a Engenharia de Produção, em que é perceptível a inserção progressiva desses ingressantes menos favorecidos economicamente.

Passamos a observar como a renda familiar dos ingressantes se distribuiu conforme a modalidade de ingresso. No curso de Direito noturno, notamos, conforme mostra o Gráfico 22, que, nos quatro anos analisados, aqueles que ingressaram pela AC se concentraram, em maior percentual, nas faixas de renda familiar de mais de 5 a 10 SM e mais de 10 a 30 SM. No entanto, destacamos que, em 2013 e 2016, 7,3% e 8,5%, respectivamente, dos ingressantes na AC provinham de famílias com renda de até 3 SM. As cotas com recorte de renda (C3 e C4) concentraram o maior percentual de ingressantes com renda familiar de até 3 SM, provavelmente por conta da Lei n.º 12.711/12. Já as cotas sem recorte de renda (C1 e C2) oscilaram, apresentando variações de faixas de renda familiar ao longo dos anos.

Gráfico 22 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016



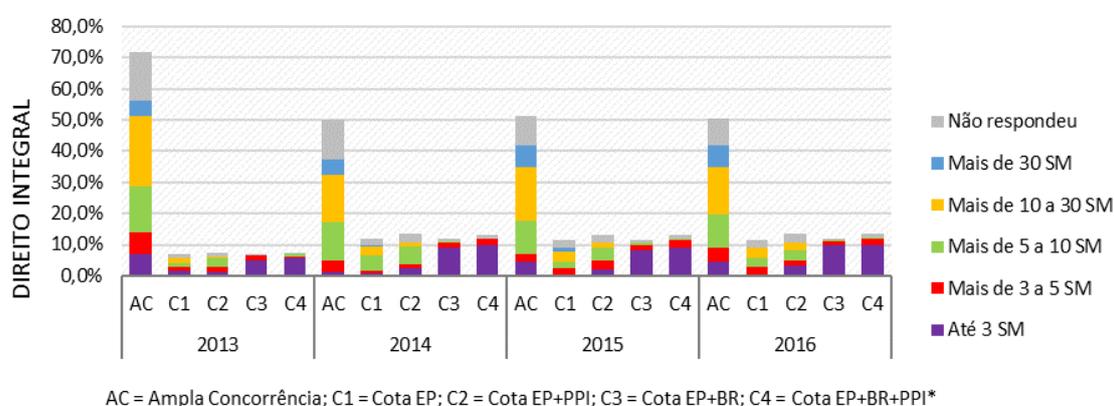
*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No curso de Direito integral, como mostra o Gráfico 23, os ingressantes pela AC concentraram os maiores percentuais nas faixas de renda familiar médias e altas (mais de 5 a 10 SM, mais de 10 a 30 SM e mais de 30 SM). Interessante notar que, em 2013, 2015 e 2016, o percentual de ingressantes oriundos de famílias na faixa de renda de até 3 SM, na modalidade AC, era maior do que o percentual daqueles que, na mesma faixa de renda, ingressaram nas modalidades C1 e C2. As modalidades de cotas C3 e C4, como esperado, possuíam os maiores percentuais de ingressantes com a faixa de renda familiar de até 3 SM; já as cotas sem recorte de renda (C1 e C2) possuíam percentuais importantes nas faixas de renda maiores que 5 SM. No entanto, houve um pequeno percentual de ingressantes nas modalidades C1 e C2 originário de famílias com renda menor do que 5 SM. Em análises mais minuciosas, averiguamos que, desse pequeno

percentual com renda familiar mais baixa, a maior parte frequentou escolas federais, ao contrário dos ingressantes nas modalidades com recorte de renda, cuja maioria era oriunda de escolas estaduais. Uma hipótese seria a de que, mesmo que esses ingressantes fossem oriundos de famílias com renda menor do que os demais ingressantes nessas modalidades, o fato de terem frequentado escolas federais, conhecidas pela qualidade de ensino, pode ter influenciado para que estes se sentissem habilitados a competir nas modalidades C1 e C2.

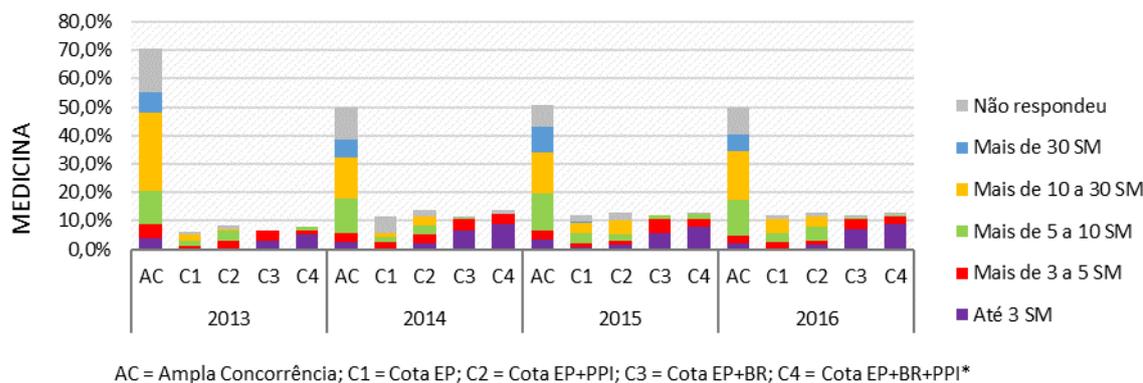
Gráfico 23 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Medicina, como apresenta o Gráfico 24, percebemos, assim como no Direito integral, que aqueles que ingressaram pela AC em 2013 e 2015 e possuíam renda familiar de até 3 SM apresentaram maior percentual do que os ingressantes nessa mesma faixa de renda nas modalidades C1 e C2. Entre as modalidades de cotas, C3 e C4 possuíam os maiores percentuais de ingressantes na faixa de renda familiar de até 3 SM, já as modalidades C1 e C2, em 2013, 2015 e 2016, apresentaram percentuais importantes nas faixas de renda maiores que 5 SM. No ano de 2014, notamos um alto percentual de ingressantes na modalidade C1 que não respondeu a essa questão.

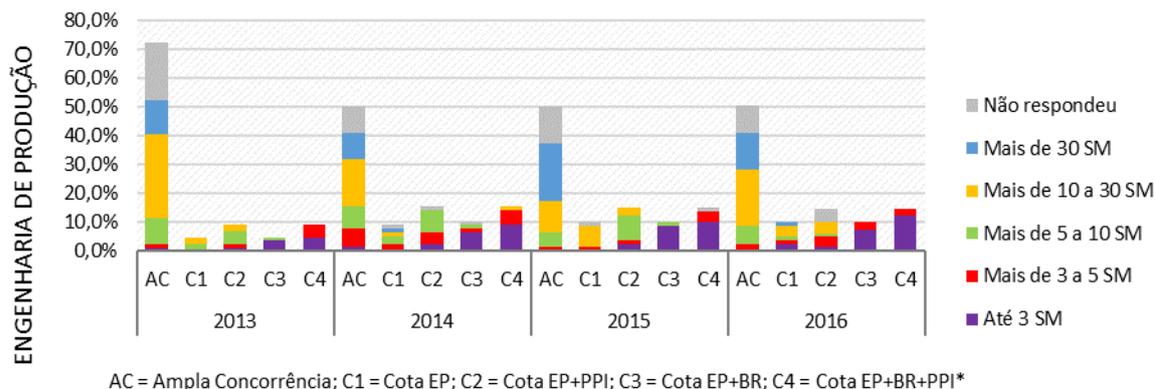
Gráfico 24 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016.



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Conforme expõe o Gráfico 25, no curso de Engenharia de Produção, notamos que, na AC, em 2013 e 2014, o percentual de ingressantes na faixa de renda de até 3 SM não chegou a 2% e, em 2015 e 2016, nenhum ingressante era oriundo de família com essa faixa de renda. Nas modalidades C3 e C4, os maiores percentuais eram de ingressantes com renda familiar de até 3 SM. Entre C1 e C2, os maiores percentuais, de 2013 a 2016, concentraram-se nas faixas de renda maiores do que 5 SM, com exceção da C2, em 2016, que apresentou um alto percentual de não respostas, bem como a presença relativamente importante dos ingressantes com renda familiar de mais de 3 a 5 SM.

Gráfico 25 - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Portanto, de modo geral, o perfil dos ingressantes nas modalidades de cotas sem recorte de renda tende a se aproximar do perfil dos que ingressaram pela AC, pois são

mais favorecidos economicamente. Já os que ingressaram nas modalidades de cotas com recorte de renda tendem a se afastar do perfil quanto à renda daqueles que ingressaram pela AC. Destacamos também que, no Direito noturno e integral e na Medicina, os ingressantes provenientes de famílias com até 3 SM que entraram pela AC apresentaram, por vezes, maior percentual do que aqueles nessa mesma faixa de renda que ingressaram nas modalidades C1 e C2, indicando, portanto, a existência de uma elite entre os cotistas.

Nesse sentido, nossos achados vão ao encontro da pesquisa de Novaes (2014), a qual aponta para a presença de estudantes oriundos de famílias com capital econômico entre médio a alto em meio aos beneficiados pela política de reserva de vagas nas Engenharias da UFRJ nos anos de 2012 e 2013. Dessa forma, a autora citou a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI), afirmando que os grupos em desvantagem só ampliam as chances de ingresso em um determinado nível quando o grupo em situação de vantagem já atingiu seu ponto de saturação.

Avaliando a evolução do efeito da origem socioeconômica na progressão educacional dos brasileiros, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), mediante utilização dos dados do censo demográfico entre 1960 e 2010, apontam que a renda tem um efeito positivo muito forte tanto sobre o acesso quanto sobre a progressão no sistema educacional. Ou seja, filhos de famílias com renda mais alta tendem a progredir mais no sistema educacional. Os autores notam que o efeito da renda quanto à entrada no ensino superior é o único movimento crescente entre 1960 e 2010. Portanto, a desigualdade de renda atua principalmente nas chances de entrada na universidade (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015).

Assim, salientamos a importância do recorte de renda na reserva de vagas, principalmente nos cursos de prestígio, já que possibilita a maior inclusão de estudantes oriundos de famílias menos favorecidas economicamente, uma vez que tal grupo tem menor chance de ingressar no ensino superior.

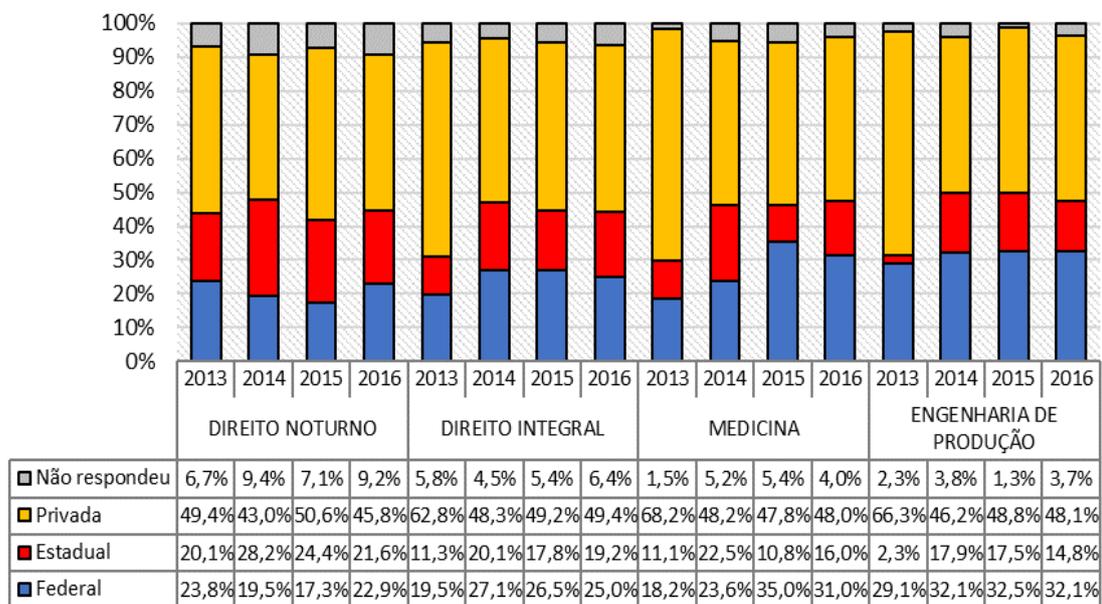
5.3.3 Tipo de escola

A variável tipo de escola diz respeito à categoria administrativa da escola onde o indivíduo cursou todo o ensino médio. No caso desta pesquisa, apresentamos três categorias: a rede privada e duas esferas administrativas da rede pública (a federal e a estadual).

No Gráfico 26, percebemos que aproximadamente a metade dos ingressantes em todos os cursos e nos quatro anos analisados era oriunda de escolas privadas. Quanto ao comportamento dessa variável ao longo dos anos, destacamos que, no Direito noturno, de 2013 para 2015, ocorreu uma queda de 6,5 PP de ingressantes originários de escolas federais, voltando a aumentar 5,6 PP em 2016. Os ingressantes que frequentaram escolas estaduais, de 2013 para 2014, aumentaram 8,1 PP e diminuíram 6,6 PP, de 2014 para 2016. No Direito integral, os ingressantes oriundos de escolas estaduais aumentaram 8,8 PP de 2013 para 2014. Já aqueles originários de escolas federais, de 2013 para 2014, aumentaram 7,6 PP e, de 2014 para 2016, diminuíram 2,1 PP.

No curso de Medicina, o percentual de ingressantes oriundos de escolas estaduais oscilou ao longo dos anos, com destaque para o aumento de 11,4 PP, de 2013 para 2014, e para a queda de 11,7 PP, em 2015. Já aqueles originários de escolas federais, de 2013 para 2015, apresentaram um aumento de 16,8 PP seguido de queda de 4 PP, em 2016. Na Engenharia de Produção, aqueles que frequentaram o ensino médio em escolas estaduais aumentaram 15,6 PP, de 2013 para 2015, e os oriundos de escolas federais praticamente se mantiveram com percentuais parecidos de 2014 a 2016.

Gráfico 26 - Percentual do tipo de escola em que o ingressante cursou o ensino médio, por curso, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Em linhas gerais, o curso de Direito noturno, em comparação com os demais cursos, apresentou a maior concentração de estudantes oriundos de escolas estaduais. Nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção, o percentual de ingressantes originários de escolas federais foi maior do que o das escolas estaduais, sendo que, na Medicina, nos primeiros três anos, houve uma tendência de crescimento progressivo de egressos desse tipo de escola e, na Engenharia de Produção, houve um crescimento seguido da estabilidade em cerca de 1/3 dos ingressantes nos últimos 3 anos.

É importante apontar que, no Brasil, em 2016, 68,1% das escolas que ofertavam o ensino médio eram estaduais, 29,2%, privadas e 1,8%, federais. Quanto ao percentual de matrículas, no Brasil, em 2016, 84,7% dos matriculados no ensino médio estavam em escolas estaduais, 12,9%, em escolas privadas e 1,9%, em federais. No estado do Rio de Janeiro, em 2016, as escolas estaduais tinham 74,4% das matrículas no ensino médio, as escolas privadas, 21,5% e as federais, 3,2%. Já no município do Rio de Janeiro, em 2016, 68,5% das matrículas no ensino médio estavam em escolas estaduais, 27,6%, em privadas e 3,8%, em federais (INEP, 2016). Destacamos, portanto, que a participação das escolas federais na cidade do Rio de Janeiro é maior que no Brasil.

Dessa forma, percebemos que, apesar de o maior número de matriculados no ensino médio estar em escolas públicas estaduais, os maiores percentuais de

ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ eram oriundos das escolas privadas e da rede pública federal. Como já mencionado, o desempenho acadêmico nas escolas brasileiras revela que escolas públicas estaduais ou municipais de ensino fundamental e médio possuem alunos com desempenho significativamente menor do que escolas privadas ou públicas federais (ALBANEZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; ALVES, 2007; BARBOSA, 2009; SOARES, 2004 etc.).

As escolas públicas federais brasileiras se destacam pela elevada qualidade de ensino, bem como por suas condições diferenciadas de funcionamento e por seus mecanismos de seleção dos alunos, além da valorização e da qualificação acadêmica dos professores⁷⁸. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁷⁹, de 2015, a rede pública federal brasileira, em todas as matérias (Ciência, Leitura e Matemática), ficou bem acima da média das escolas particulares e públicas estaduais e se manteve pareada ou superou a média dos países desenvolvidos⁸⁰. Desse modo, não restam dúvidas de que tais escolas públicas se destacam em relação às demais.

Segundo Ribeiro (2011), no Brasil, a estratificação do sistema educacional parece particularmente grave na medida em que as melhores universidades são públicas e não cobram mensalidades, enquanto o formato, no ensino fundamental e médio, inverte-se (com exceção das escolas federais), pois as escolas privadas são de melhor qualidade. Portanto, o autor afirma que o sistema educacional brasileiro favorece a desigualdade em razão de seu próprio desenho.

Passamos para a análise de como o tipo de escola dos ingressantes está distribuído entre as modalidades de ingresso. No Direito noturno, percebemos que a maioria dos ingressantes na modalidade AC, nos quatro anos, era oriunda de escolas privadas (Gráfico 27). No entanto, no ano de 2013, 2014 e 2016, observamos também a presença de ingressantes originários de escolas federais e poucos de escolas estaduais. Entre os cotistas, as modalidades C1 e C2, em 2013 e 2016, possuíam maiores percentuais de ingressantes que cursaram o ensino médio em escolas federais (em 2013: C1 = 4,9% e C2 = 3,7%; em 2016: C1 = 9,2% e C2 = 5,2%). Nos anos de 2014 e 2015, apenas a modalidade C1 apresentou o maior percentual de ingressantes oriundos de

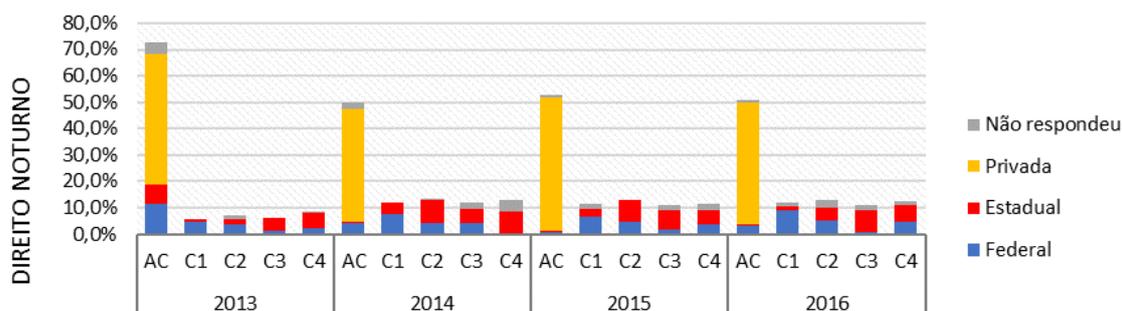
⁷⁸ Destacamos que o Rio de Janeiro é uma cidade privilegiada, já que possui aproximadamente 15 unidades/ escolas federais (QEdu, 2017).

⁷⁹ O PISA avalia jovens de 15 anos e compara a qualidade de ensino em diferentes países em três áreas: Ciência, Leitura e Matemática. A nota reúne os resultados de escolas públicas e particulares.

⁸⁰ Essas informações podem ser encontradas no link: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora-5101.html>.

escolas federais. Já as cotas com recorte de renda (C3 e C4), nos quatro anos, possuíam o maior percentual de ingressantes oriundos de escolas estaduais, bem como a modalidade C2 nos anos de 2014 (8,7%) e 2015 (8,3%).

Gráfico 27 - Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016



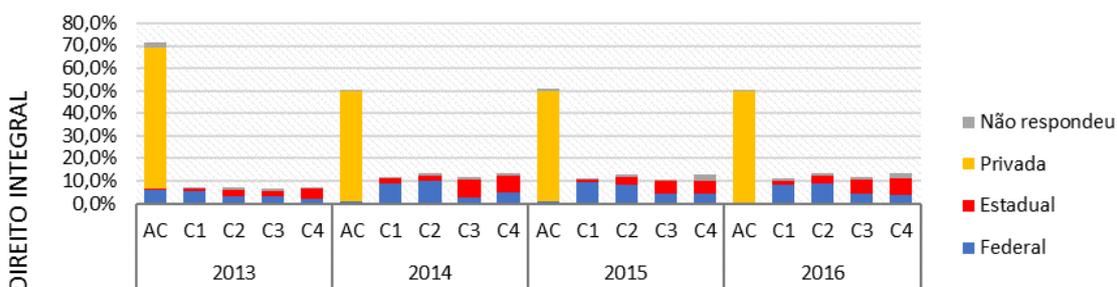
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI*

*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Como expõe o Gráfico 28, no curso de Direito integral, os ingressantes pela modalidade AC, de 2014 a 2016, eram quase todos oriundos de escolas privadas. Apenas em 2013, percebemos a presença de ingressantes que frequentaram escola estaduais (0,5%) e federais (5,8%) na AC. Entre os cotistas, nos quatro anos, as modalidades sem recorte de renda concentraram maior percentual de ingressantes originários de escolas federais, e as modalidades com recorte de renda, maior percentual de ingressantes que cursaram o ensino médio em escolas estaduais.

Gráfico 28 - Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016

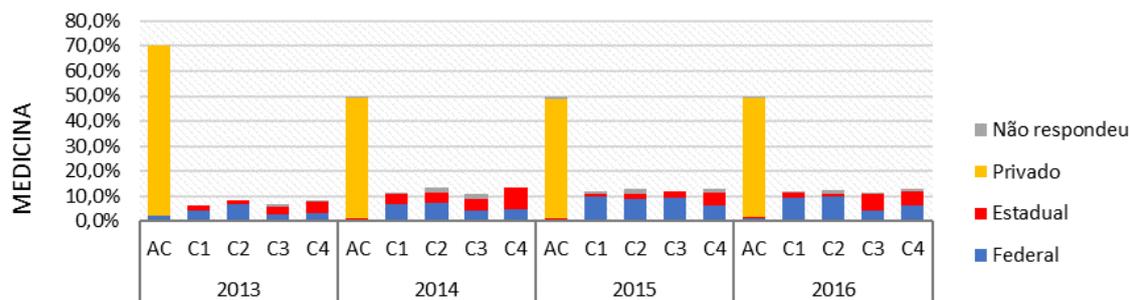


AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Medicina, conforme mostra o Gráfico 29, a grande maioria dos ingressantes na modalidade AC, nos quatro anos, era oriunda de escolas privadas. Em 2013, apenas 2% eram de escolas federais e, em 2016, 0,5% de escolas estaduais. Entre os cotistas, nas modalidades C1 e C2, o maior percentual, em todos os anos, era de estudantes oriundos de escolas federais. No entanto, as modalidades C3 e C4 não mostraram a mesma tendência ao longo dos anos. No caso, em 2013 e 2014 houve um maior percentual de estudantes que frequentaram escolas estaduais. Em 2015, os maiores percentuais foram de ingressantes oriundos de escolas federais (C3 = 9,4% e C4 = 6,4%). Em 2016, C3 teve maior percentual de estudantes que frequentaram escolas estaduais (7%) e C4, escolas federais (6,5%).

Gráfico 29 - Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016



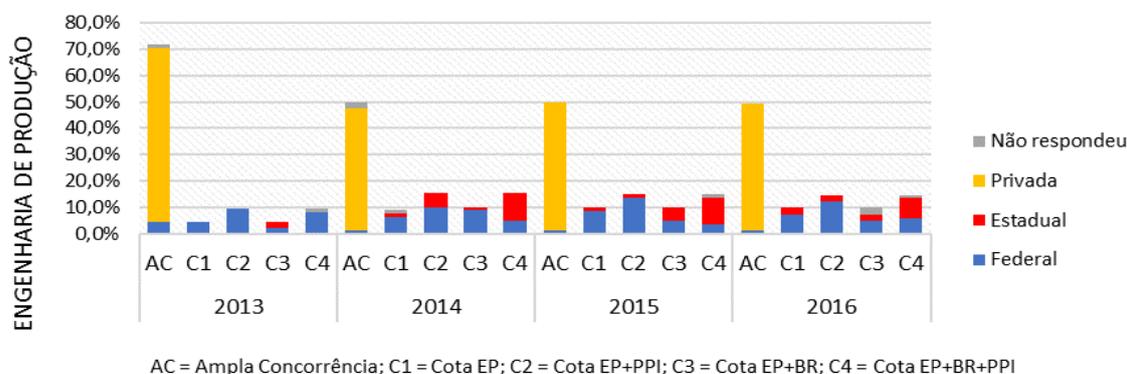
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Engenharia de Produção, assim como na Medicina, a grande maioria dos ingressantes na modalidade AC, nos quatro anos, era oriunda de escolas privadas; em 2013, 4,7% eram de escolas federais; e, nos demais anos, apenas 1,3% era de escolas federais (Gráfico 30). Entre os cotistas, as modalidades C1 e C2, em todos os anos, apresentaram maior percentual de estudantes oriundos de escolas federais. No entanto, as modalidades com recorte de renda (C3 e C4) não mostraram a mesma tendência ao longo dos anos: em 2013, o pequeno percentual de estudantes oriundos de escolas estaduais se concentrou na modalidade C3 (2,3%); em 2014 e 2016, a modalidade C3 teve maior percentual de estudantes que frequentaram escolas federais (em 2014: C3 = 9%; e em 2016, C3 = 4,9%) e a modalidade C4, escolas estaduais (em 2014: C4 = 10,3%; e em 2016: C4 = 7,4%); em 2015, C3 teve o mesmo percentual de ingressantes

oriundos de escolas estaduais e federais (5%) e C4, maior percentual de estudantes provenientes de escolas estaduais (10%).

Gráfico 30 - Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Portanto, quanto à variável tipo de escola, a maioria daqueles que ingressaram pela modalidade AC era oriunda de escolas privadas. Em geral, percebemos que as modalidades de cotas possuíram um comportamento diferenciado entre si de acordo com o curso e o ano. Com exceção do Direito noturno, as modalidades sem recorte de renda apresentaram maior concentração de ingressantes provenientes de escolas federais. No curso de Direito integral, as modalidades de ingresso com recorte de renda apontaram maior concentração de estudantes de escolas estaduais, enquanto, na Medicina e na Engenharia de Produção, ocorreu uma variação entre tais modalidades durante o período analisado.

Dessa maneira, notamos que os egressos de escolas públicas federais têm se beneficiado do desenho da Lei n.º 12.711/12. Assim como Novaes (2014) salienta, nossos achados também indicam que a referida Lei, ao não distinguir as esferas públicas federais e públicas estaduais do ensino médio, colabora para que uma elite estudantil das escolas federais ocupe grande parte das vagas reservadas para as modalidades de ação afirmativa, principalmente em cursos de maior prestígio social. Ainda, os percentuais de reserva de vagas da Lei de Cotas, quanto à rede de ensino, não correspondem à representação proporcional dos grupos na população. Para exemplificar, o percentual estipulado pela Lei reserva 50% das vagas para egressos de escolas públicas, sendo que aproximadamente 86% dos estudantes concluintes do ensino médio o fazem na rede pública de educação (CARVALHO, 2013).

Levando em conta nossos achados, citamos o estudo de Ribeiro (2011), que mostrou que indivíduos que estudaram em escolas públicas federais têm 19 vezes mais chances de entrar no ensino superior do que indivíduos que estudaram em escolas públicas estaduais. Enquanto isso, quem estudou em escolas privadas possui 15 vezes mais chances de entrar no ensino superior do que aqueles que estudaram em escolas estaduais. O autor ainda verificou, por meio de modelos estatísticos, em que medida o efeito do tipo de escola é apenas um reflexo das características socioeconômicas de origens e se os pais em posições socioeconômicas favorecidas tendem a colocar seus filhos em escolas privadas ou em públicas federais. Segundo os resultados de Ribeiro (2011), o tipo de escola é uma característica intermediária que explica parte da associação entre características socioeconômicas de origem e chances de sucesso nas transições educacionais. Nas palavras do autor:

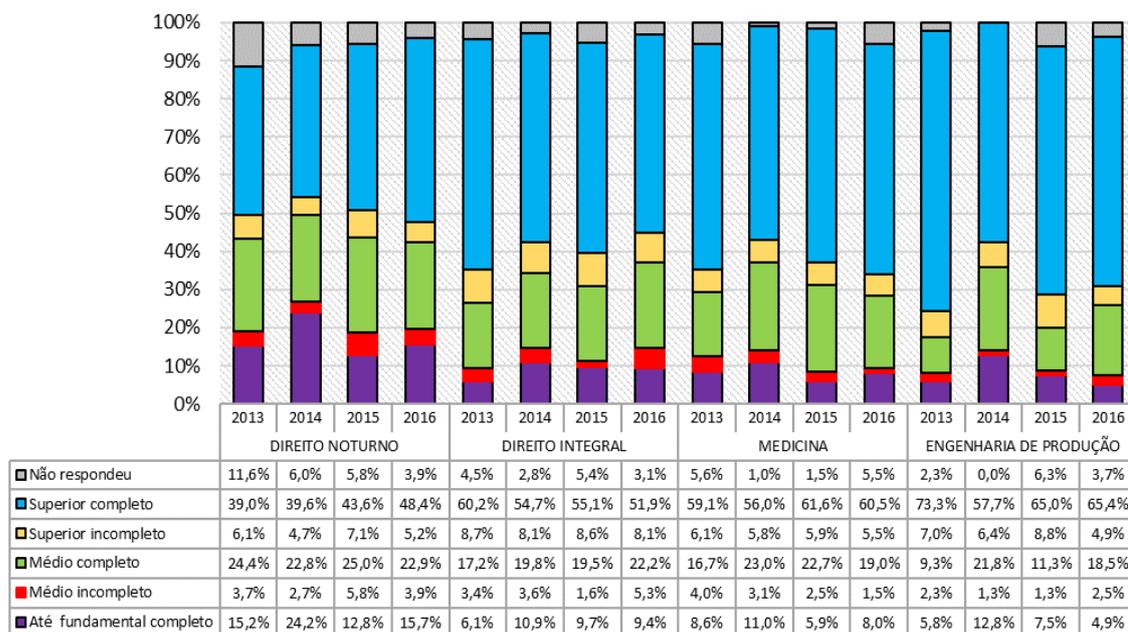
O tipo de escola é a estratégia utilizada pelos pais para aumentar as chances de seus filhos completarem o ensino médio e entrarem na universidade. Famílias com mais recursos procuram investir na qualidade da educação de ensino fundamental e de ensino médio com o objetivo de promover o desempenho de seus filhos, seja no ensino médio, seja na entrada da universidade. (RIBEIRO, 2011, p. 63)

Portanto, o sistema educacional brasileiro também funciona como promotor das desigualdades de oportunidades que vão além daquelas determinadas pelas condições socioeconômicas e contextuais das famílias de origem.

5.3.4 Escolaridade da mãe

Quanto à escolaridade das mães, percebemos que mais da metade dos ingressantes, em todos os cursos e anos, possuía mães com ensino superior completo. No Direito noturno, de 2013 para 2016, ocorreu um aumento de 9,4 PP dos ingressantes cujas mães possuíam o ensino superior completo. Nos quatro cursos – Direito noturno e integral, Medicina e Engenharia de Produção –, notamos que, de 2013 para 2014, houve um aumento de ingressantes cujas mães possuíam até o ensino fundamental completo, como mostra o Gráfico 31.

Gráfico 31 - Percentual da escolaridade da mãe dos ingressantes, por curso, de 2013 a 2016

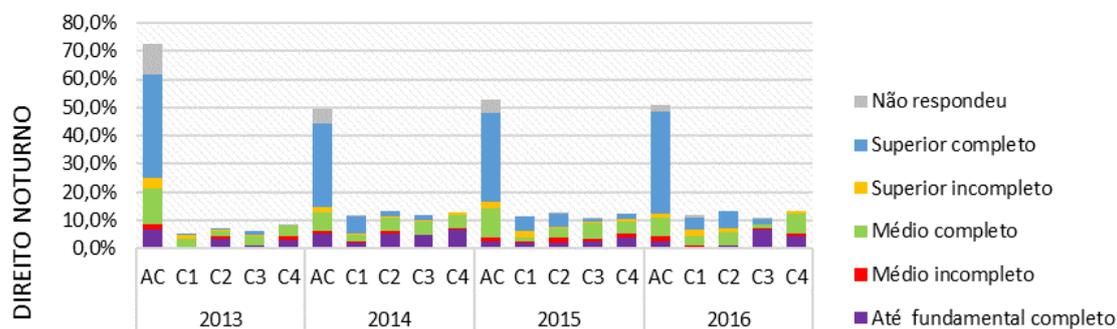


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Entre os quatro cursos, o Direito noturno foi o que apresentou o maior percentual de ingressantes com mães menos escolarizadas, ou seja, com nível de escolaridade menor do que o ensino superior completo.

Quanto à distribuição da escolaridade das mães dos ingressantes pelas modalidades de ingresso, notamos que, no Direito noturno, os ingressantes pela AC possuíam o maior percentual de mães com ensino superior completo (Gráfico 32). Entre os cotistas, nos anos de 2013 e 2014, as modalidades com recorte racial (C2 e C4) apresentaram relevantes percentuais de mães com até o ensino fundamental completo, se comparado com as cotas sem recorte racial (C1 e C3). Em 2015 e 2016, as cotas sem recorte de renda (C1 e C2) tinham maior percentual de ingressantes com mães que possuíam o ensino superior completo. Já nas cotas com recorte de renda (C3 e C4), o maior percentual de ingressantes era daqueles com mães menos escolarizadas, se comparado com as cotas C1 e C2.

Gráfico 32 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016



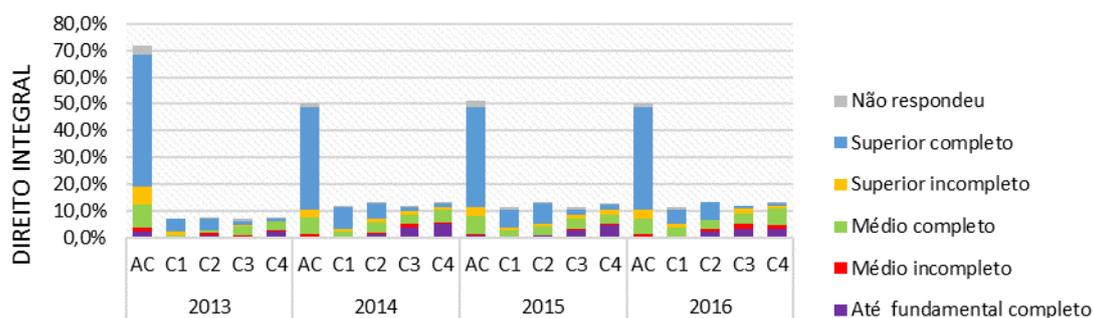
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI*

*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No Direito integral, como demonstra o Gráfico 33, a modalidade AC tinha o maior percentual de ingressantes com mães com ensino superior completo. Entre os cotistas, notamos que, em todos os anos, as cotas C1 e C2 possuíam o maior percentual de ingressantes com mães com o ensino superior completo. Já as cotas com recorte de renda (C3 e C4) apresentaram percentuais maiores de ingressantes com mães menos escolarizadas, se comparados com as cotas C1 e C2.

Gráfico 33 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016



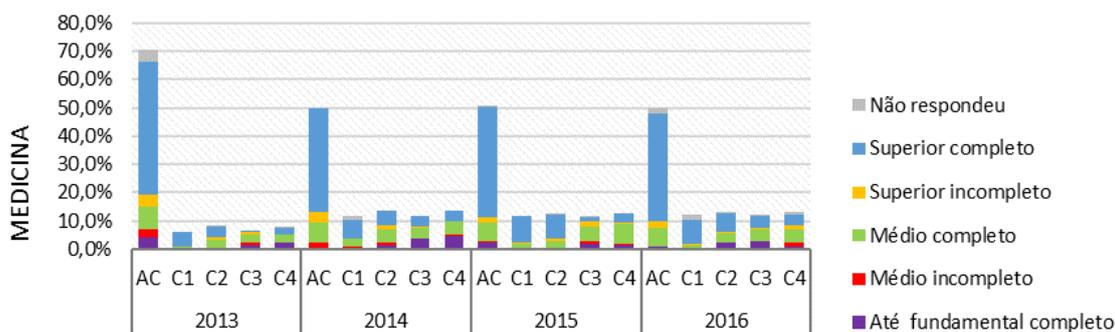
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

O perfil dos ingressantes no curso de Medicina (em relação à escolaridade da mãe) segue a mesma linha do Direito integral, como demonstra o Gráfico 34. Ou seja, a maioria dos ingressantes pela AC possuía mães com ensino superior completo. Entre os

cotistas, aqueles cuja modalidade de ingresso foi sem recorte de renda, em todos os anos, possuíam, majoritariamente, mães com o ensino superior completo. Já as modalidades de cotas com o recorte de renda (C3 e C4) tinham percentuais importantes de ingressantes com mães menos escolarizadas, se comparados com as cotas C1 e C2.

Gráfico 34 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016

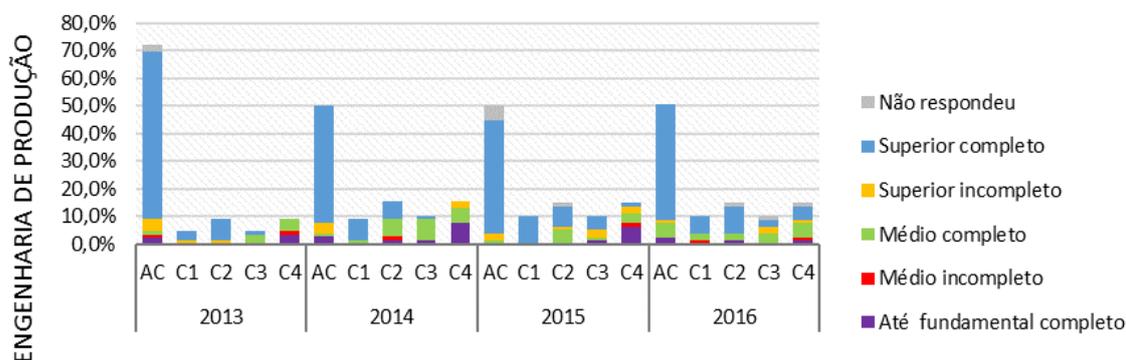


AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Engenharia de Produção, como podemos visualizar no Gráfico 35, a maioria dos ingressantes pela AC possuíam mães com ensino superior completo. Entre os cotistas, notamos que, em todos os anos, as cotas sem recorte de renda (C1 e C2) apresentaram maiores percentuais de ingressantes com mães que possuíam o ensino superior completo. Entre as cotas C3 e C4, percebemos que, de 2013 a 2015, a modalidade C4 possuía um percentual maior de ingressantes com mães menos escolarizadas, se comparado com a cota C3 e com as demais modalidades de cotas.

Gráfico 35 - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Portanto, o perfil dos ingressantes cotistas sem recorte de renda nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção, quanto a variável escolaridade da mãe, se assemelhava àqueles que ingressaram pela AC. Em outras palavras, a maioria das mães desses ingressantes possuía ensino superior completo, o que não ocorria com os cotistas com recorte de renda (C3 e C4), pois possuíam, em sua maioria, mães menos escolarizadas.

Como já apontado, estudos na área de estratificação educacional indicam que quanto mais alto o nível de escolaridade dos pais, maiores as chances de realização das transições educacionais (RIBEIRO, 2011; SILVA, 2003; LUCAS, 2001; etc.). Comumente, a escolaridade materna é utilizada em tais pesquisas como indicador de capital cultural da família.

Nesse sentido, Bourdieu (2015) afirma que a ação da transmissão do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação entre o nível cultural da família e o êxito escolar da criança. Portanto, o autor frisa que a ação do meio familiar sobre o sucesso nos estudos é quase exclusivamente cultural. Nas palavras de Bourdieu (2015, p. 46), “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos* [...] A herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito”.

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) salientam que os efeitos da escolaridade da mãe, da renda familiar e das características sociais do ambiente familiar corroboram para que, nos últimos 50 anos, a origem social dos jovens brasileiros tivesse forte impacto sobre sua trajetória educacional em termos de acesso ou de progressão educacional.

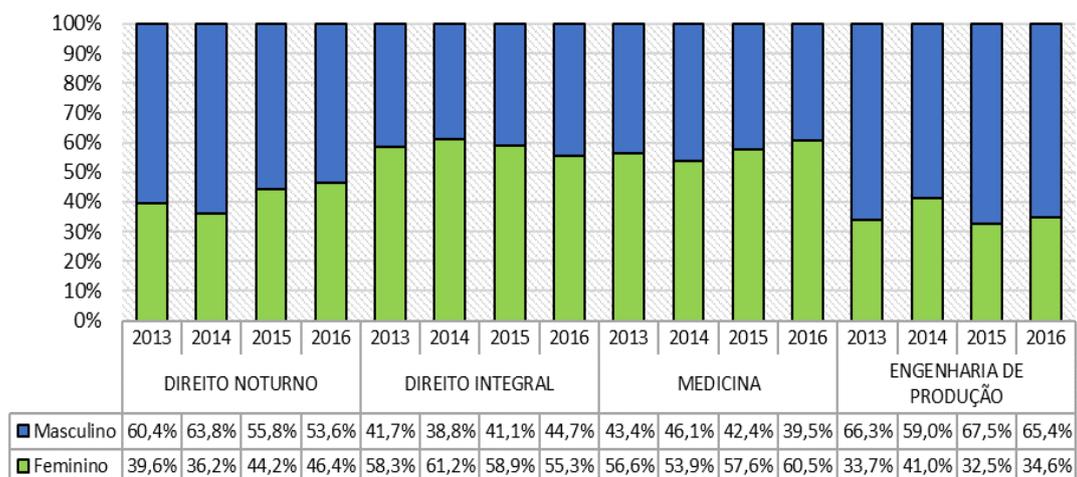
Entretanto, Novaes (2014) põe em voga o grupo dos ingressantes que não possuem mães com escolaridade elevada, os quais, no presente estudo, encontram-se em maior proporção no curso de Direito noturno, como também nas modalidades de cotas com recorte de renda. Baseada em Nogueira, Cunha e Viana (2005), Barbosa e Randall (2004) e Lahire (1997), a autora procurou explicar o sucesso e a longevidade escolar dos cotistas, cujo capital cultural familiar se apresenta reduzido em decorrência do baixo percentual de anos de escolarização materna. A hipótese levantada foi a de que “a chave do sucesso desses ingressantes pode estar associada às expectativas familiares, ao interesse e ao valor atribuído pelos pais às experiências escolares” (NOVAES, 2014, p. 111).

Ademais, Novaes (2014, p. 112) aponta que, mesmo não tendo um capital cultural ou econômico satisfatório, “existem famílias que conseguem oferecer condições morais, financeiras e afetivas, que possibilitam desenvolver nas crianças disposições de enfrentar as regras do jogo escolar, bem como terem sucesso nos estudos”. Portanto, da mesma forma que o capital cultural contribui para o sucesso escolar, as expectativas e as aspirações familiares também cumpririam um papel importante para que o indivíduo tenha êxito nos estudos.

5.3.5 Sexo

Observamos que os cursos de Direito noturno e de Engenharia de Produção apresentaram maior percentual de homens do que de mulheres, ao contrário do Direito integral e da Medicina, os quais possuíam maior concentração de ingressantes mulheres, como mostra o Gráfico 36. Quanto ao comportamento da variável sexo, ao longo dos anos, destacamos que, no curso de Direito noturno, de 2014 para 2016, ocorreu um aumento de 10,2 PP de mulheres. No Direito integral, de 2014 para 2016, ocorreu uma queda de ingressantes mulheres de 5,9 PP, havendo, logo, um aumento de homens. Na Medicina, de 2014 para 2016, houve o aumento de ingressantes mulheres e a diminuição de homens de 6,6 PP. E, na Engenharia de Produção, ocorreram oscilações nos percentuais de ingressantes do sexo feminino e masculino ao longo dos anos. Destacamos que, de 2013 para 2014, o percentual de ingressantes mulheres aumentou 7,3 PP.

Gráfico 36 - Percentual do sexo dos ingressante por curso, de 2013 a 2016

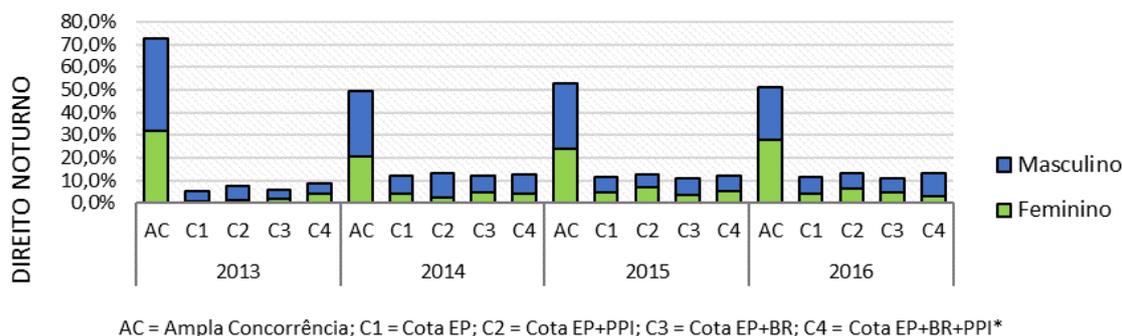


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Segundo Ribeiro e Schlegel (2015, p. 141), no Brasil, uma grande mudança, observada nos últimos 50 anos, é a enorme expansão da participação das mulheres no ensino superior. Os autores indicam que esse fato está ligado não só à expansão da educação básica, mas também ao aumento progressivo da participação das mulheres no mercado de trabalho. Entretanto, destacam que, apesar dessa evolução, ainda há muita estratificação horizontal entre homens e mulheres, como, por exemplo, o fato de menores salários serem pagos aos cargos ocupados por mulheres.

Quanto à distribuição da variável sexo entre as modalidades de ingresso, percebemos que, no Direito noturno, em 2013 (F = 31,7% e M = 40,9%), 2014 (F = 20,8% e M = 28,9%) e 2015 (F = 23,7% e M = 28,8%), os ingressantes do sexo masculino tiveram maior percentual na modalidade AC do que os do sexo feminino (Gráfico 37). Entre os cotistas, no ano de 2013, apenas a modalidade C4 apresentou o mesmo percentual de ingressantes do sexo feminino e masculino (4,3%), enquanto, nas demais modalidades de ingresso, os homens foram a maioria. No ano de 2014, os homens eram maioria em todas as modalidades de cotas. Já em 2015, a modalidade C2 apresentou maior percentual de mulheres (7,1%) e, em 2016, apresentou o mesmo percentual de mulheres e homens (6,5%). Além disso, percebemos, em análise mais minuciosa, que, entre os ingressantes na modalidade C2, mais mulheres do que homens se autodeclararam pretos e mais homens do que mulheres se autodeclararam pardos.

Gráfico 37 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016

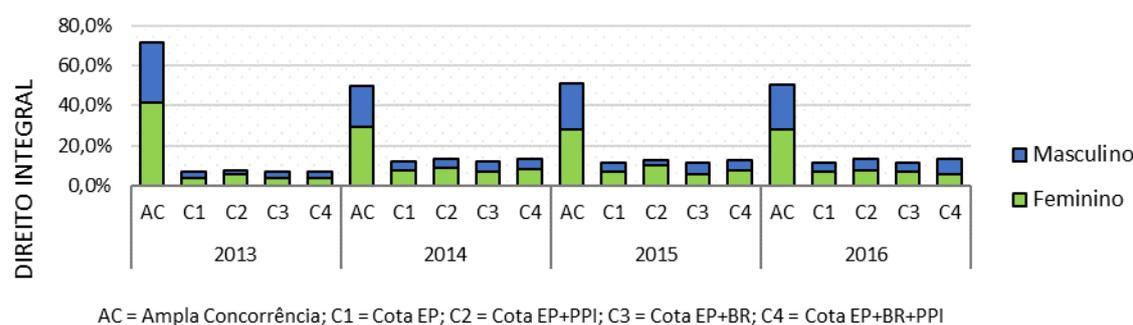


*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No Direito integral (Gráfico 38), as mulheres representavam mais da metade dos ingressantes. Logo, tanto na modalidade AC quanto nas modalidades de cotas, elas também possuíam os maiores percentuais. No entanto, destacamos que, apesar de em menor número, os homens estavam representados nas cinco modalidades de ingresso ao longo dos anos. Além disso, análises mais específicas mostraram que os ingressantes homens nas modalidades AC e C4 eram mais jovens do que as mulheres, já que eles tinham idade na faixa de 17 anos ou menos.

Gráfico 38 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016

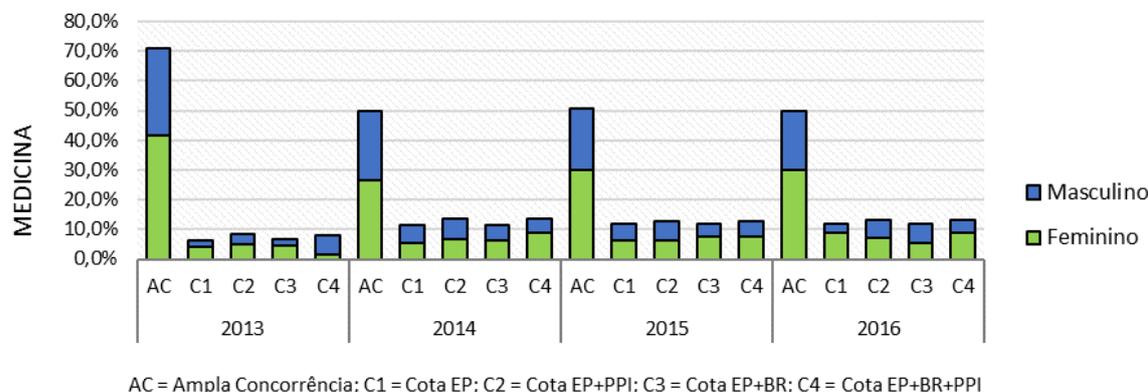


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Medicina (Gráfico 39), da mesma forma que no Direito integral, mais mulheres ingressaram do que homens na modalidade AC. Entre os cotistas, em 2013, a modalidade C4 possuía maior percentual de homens (6,6%) e, em 2014 e 2015, a modalidade de cota C2 apresentou o mesmo percentual de homens e mulheres (em

2014, 6,8% e em 2015, 6,4%). Já em 2016, a cota C3 possuía maior percentual de homens (6,5%).

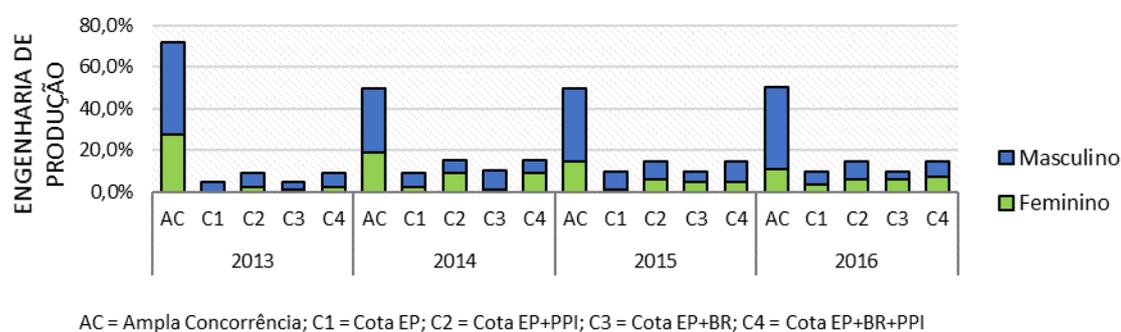
Gráfico 39 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Engenharia de Produção (Gráfico 40), os homens eram a maioria, nos quatro anos, na modalidade AC. Entre os cotistas, nos anos de 2013 e 2015, os homens tiveram os maiores percentuais em todas as modalidades de cotas. Em 2014, as mulheres possuíram maior percentual nas cotas C2 (9%) e C4 (9%), ambas modalidades que contemplavam o recorte racial. Em 2016, as mulheres estavam mais representadas na modalidade C3 (6,2%) e com o mesmo percentual dos homens na modalidade C4 (7,4%).

Gráfico 40 - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Assim, destacamos que, de forma geral, no caso dos cursos com a maioria de ingressantes do sexo masculino, como Direito noturno e Engenharia de Produção, as mulheres tinham percentuais maiores ou semelhantes aos homens apenas nas

modalidades de cotas com recorte racial (C2 e C4) ou somente na modalidade com o recorte de renda (C3). Ao contrário, o curso de Medicina, que possuía a maioria de ingressantes mulheres, apresentou percentuais maiores ou iguais de homens apenas entre as modalidades de cotas com recorte racial (C2 e C4) ou somente na modalidade com o recorte de renda (C3). Já no Direito integral, as mulheres eram a maioria nas cinco modalidades de ingresso.

Estudos apontam que, tradicionalmente, as mulheres se concentram nas áreas de educação, humanidades, artes e saúde, enquanto os homens nas de engenharia, matemática, negócios e ciências (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). No caso dos Estados Unidos, por exemplo, em períodos mais recentes, as mulheres têm avançado nas áreas de negócios, matemática e ciências. Já em ciências biológicas, elas estão sobrerrepresentadas. Entretanto, em engenharias, elas continuam bem atrás em termos de participação nos cursos universitários (GERBER; CHEUNG, 2008 apud RIBEIRO; SCHLEGEL 2015).

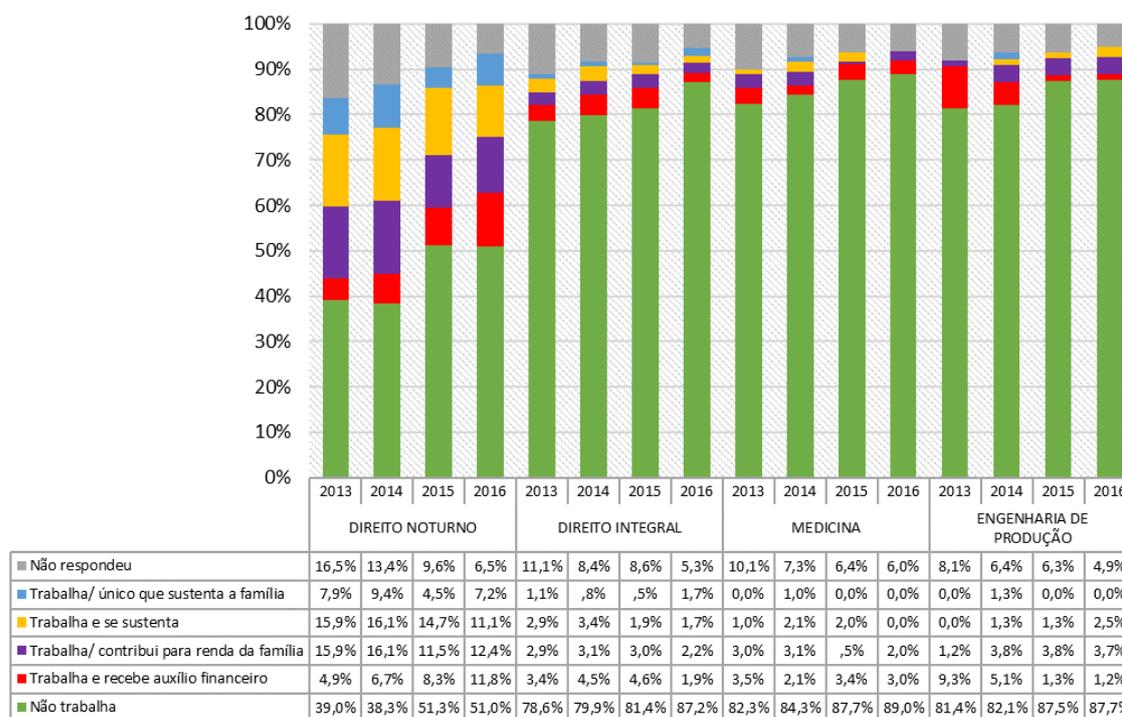
Nesse sentido, nossos dados revelam uma sobrerrepresentação de mulheres no curso de Medicina, demonstrando o avanço do sexo feminino em um curso de alto prestígio, e uma sub-representação na Engenharia de Produção. Mas o que falar do Direito, porque o curso integral possuía maior incidência de ingressantes mulheres e o curso noturno, de homens? Para isso, sugerimos uma possível explicação: houve um maior percentual de ingressantes do sexo masculino que trabalhava do que ingressantes do sexo feminino; logo, homens tenderiam mais do que as mulheres a estudar no turno da noite para a conciliação com o trabalho. De fato, ao analisarmos a intersecção da variável sexo com a situação de trabalho dos ingressantes no curso de Direito noturno, nos quatro anos, percebemos que o maior percentual dos ingressantes que trabalhava era do sexo masculino. No Direito integral, como veremos em seguida, mais da metade dos homens e mulheres não trabalhava.

5.3.6 Situação de trabalho

A situação de trabalho diz respeito ao fato de o ingressante estar ou não trabalhando. Destacamos que o curso de Direito noturno apresentou um alto percentual de estudantes trabalhadores, ao contrário dos demais cursos, em que mais da metade de ingressantes não trabalhava.

Como demonstra o Gráfico 41, em relação ao comportamento dessa variável ao longo dos anos, no Direito noturno, de 2013 para 2016, o percentual de ingressantes que não trabalhava aumentou 12 PP. Da mesma forma, o percentual daqueles que trabalhavam e recebiam auxílio financeiro aumentou 6,9 PP. Aqueles que trabalhavam e se sustentavam, de 2013 para 2016, diminuíram 4,8 PP (apresentando oscilações entre 2014 e 2015). No curso de Direito integral, ocorreu um aumento dos ingressantes que não trabalhavam, de 2013 para 2016, de 8,6 PP. Seguindo a mesma tendência, Medicina e Engenharia de Produção também apresentaram crescimento de ingressantes que não trabalhavam, de 2013 para 2016. Destacamos também que, na Engenharia de Produção, de 2013 para 2016, ocorreu uma queda de 8,1 PP de ingressantes que trabalhavam e também recebiam auxílio financeiro.

Gráfico 41 - Percentual da situação de trabalho dos ingressantes por cursos, de 2013 a 2016



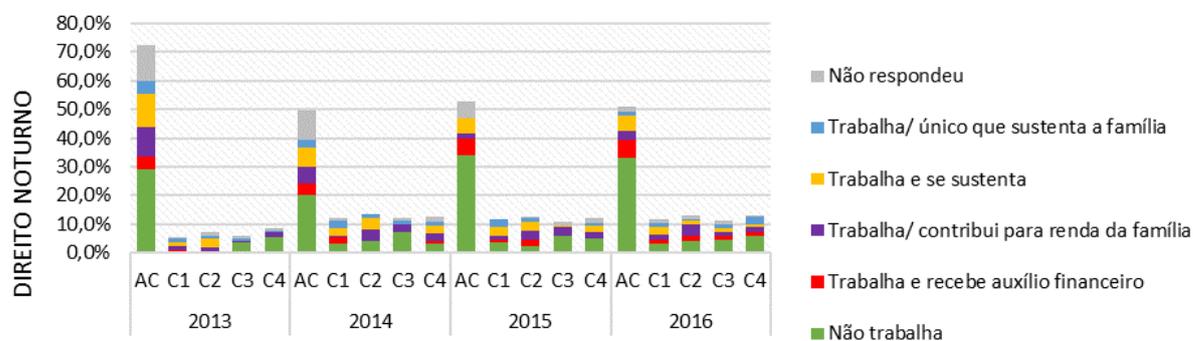
Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Portanto, ao longo dos anos, nos quatro cursos, ocorreu crescimento de ingressantes não trabalhadores. Assim, focamos nas análises de como a situação de trabalho dos ingressantes estava distribuída nas modalidades de ingresso.

No Direito noturno, como mostra o Gráfico 42, entre os estudantes que ingressaram na modalidade AC, nos anos de 2013 e 2014, aproximadamente metade eram trabalhadores. Já em 2015 e 2016, o maior percentual foi de ingressantes que não

trabalhavam. Entre as modalidades de cotas, no ano de 2013 um percentual destacado de ingressantes nas modalidades sem recorte de renda (C1 e C2) eram trabalhadores, ao contrário dos ingressantes nas modalidades com recorte de renda (C3 = 3,7% e C4 = 5,5%) que, em maior percentual, não trabalhavam. Em 2014, apenas a modalidade de cota C3 apresentou maior percentual de estudantes que não trabalhavam. Em 2015 e 2016, notamos que as cotas sem recorte de renda possuíam mais estudantes trabalhadores ao passo que, comparado com C1 e C2, as cotas com recorte de renda (C3 e C4) apresentaram mais estudantes que não trabalhavam.

Gráfico 42 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016



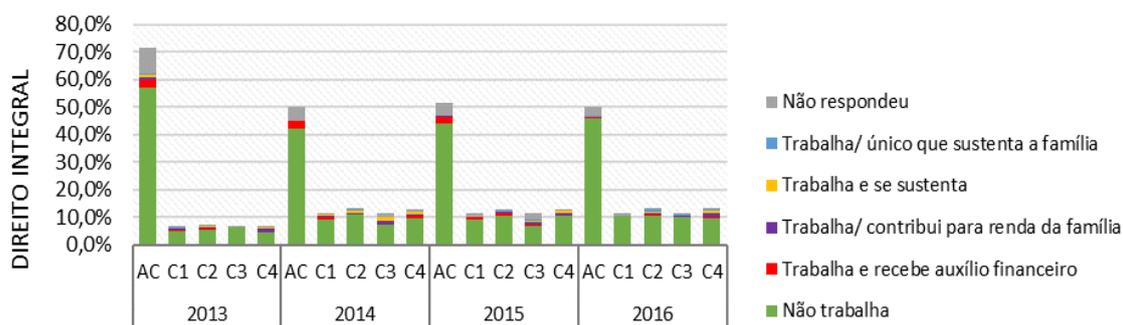
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI*

*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No Direito integral (Gráfico 43), a maioria dos ingressantes na modalidade AC, de 2013 a 2016, não trabalhava. Entre o pequeno percentual daqueles que trabalhavam se destacou a faixa “trabalha e também recebe auxílio financeiro”. Entre as modalidades de cotas, a maioria dos ingressantes não trabalhava.

Gráfico 43 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016

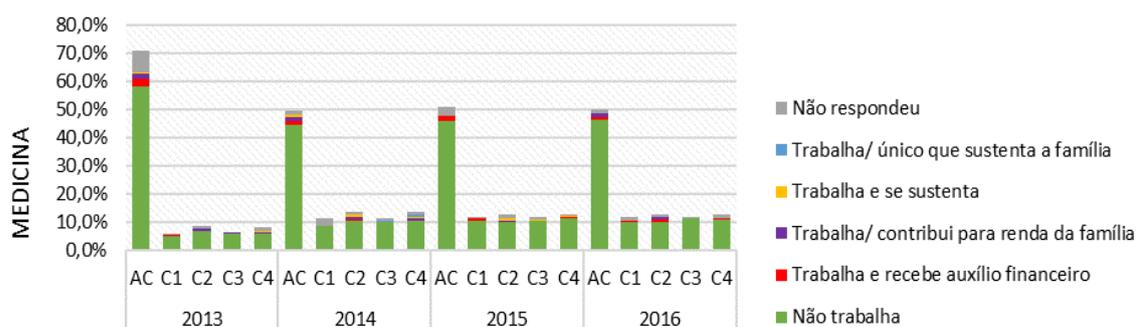


AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Medicina, como mostra o Gráfico 44, a maioria dos ingressantes na modalidade AC não trabalhava, porém os anos de 2013 e 2014 foram os que apresentaram, comparados com os anos de 2015 e 2016, maior percentual daqueles que trabalhavam. Entre as modalidades de cotas, destacamos, em 2013, a modalidade C2, em que aproximadamente todos os ingressantes não trabalhavam. Assim como C1, em 2014 e em 2016, a modalidade com recorte de renda, C3, não apresentou a presença de estudantes trabalhadores.

Gráfico 44 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016



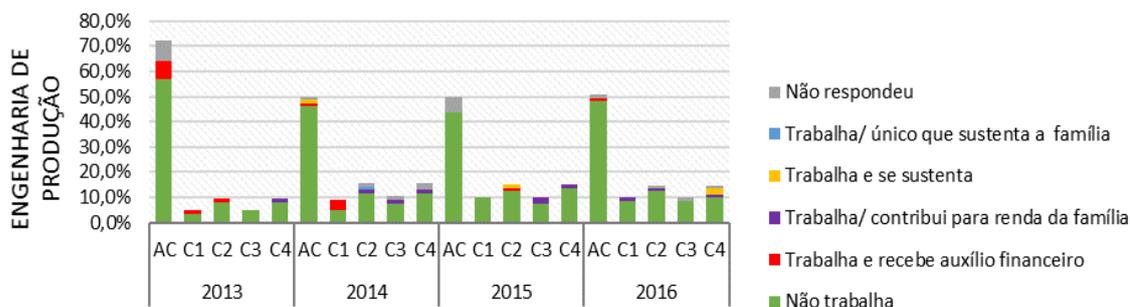
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No curso de Engenharia de Produção, como mostra o Gráfico 45, na modalidade AC, em 2013, houve o maior percentual de ingressantes trabalhadores (7%) e, em 2015, nenhum ingressante nessa modalidade declarou que trabalhava. Entre as modalidades de cotas, em 2013, apenas as modalidades sem recorte de renda (C1 e C2) apresentaram

ingressantes que trabalhavam e também recebiam auxílio financeiro. Nesse mesmo ano, nenhum dos ingressantes na modalidade C3 trabalhava. Em 2015, C1 e, em 2016, C3 não possuíam ingressantes trabalhadores.

Gráfico 45 - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Assim, observamos que, entre cotistas e não cotistas, havia ingressantes trabalhadores e não trabalhadores. Relembramos que, nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção, a maior parte dos ingressantes não trabalhava, ao contrário do Direito noturno, que possuía uma concentração maior de ingressantes trabalhadores.

Acreditamos que a situação do ingressante que não trabalhava, possivelmente, indica uma condição socioeconômica familiar favorável, na medida em que permite que o ingressante se dedique integralmente aos estudos, como é perceptível nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção.

Nesse sentido, Vargas e Paula (2013) apontam que o aluno não trabalhador se configura como o estudante em tempo integral, o qual, por sua vez, não só pode optar por carreiras que demandam investimento de tempo integral, como ainda pode trilhar o ritual do estágio que antecede a boa colocação profissional. As autoras explicam que a condição de trabalho impõe limites ao turno em que o indivíduo pode estudar e que, provavelmente, o turno da noite é a opção natural. Além disso, Vargas e Paula (2013) destacam que o sistema de educação superior federal brasileiro está estruturado para contemplar o estudante em tempo integral e não o estudante na condição de trabalhador ou por vezes o trabalhador estudante. Elas ainda assinalam que cursos com maior prestígio social e com melhores previsões salariais, como é o caso das carreiras

imperiais aqui analisadas, não ofertam vagas no turno da noite e, em caso positivo, poucas são as vagas disponíveis (VARGAS; PAULA, 2013).

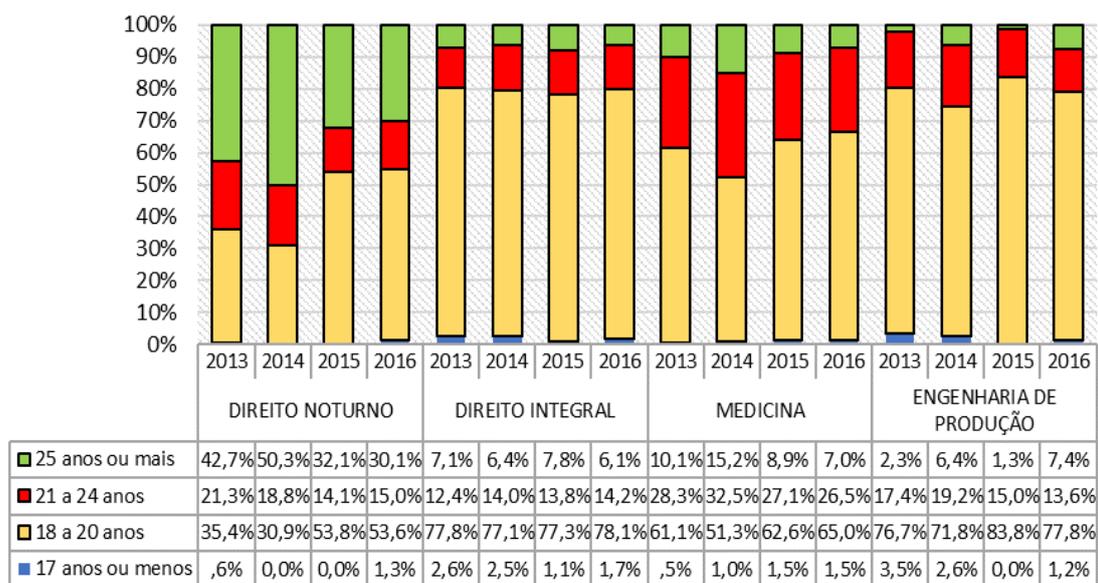
5.3.7 Idade

No período de 2013 a 2016, a média de idade dos ingressantes no curso de Direito noturno era de 25 e a mediana⁸¹, 21 anos. No Direito integral, a média de idade era de 20 e a mediana, 19 anos. Na Medicina, a média de idade era de 21 e a mediana, 20 anos. E, na Engenharia de Produção, a média de idade e a mediana eram de 19 anos.

Ao classificar as idades em faixas, como mostra o Gráfico 46, notamos o comportamento dessa variável ao longo dos anos. No Direito noturno, em 2014, a metade dos ingressantes tinha 25 anos ou mais; no entanto, de 2014 para 2016, houve uma queda de ingressantes nessa faixa de idade de 20,2 PP. Nesse mesmo período, ocorreu um aumento de 22,7 PP de ingressantes com idade entre 18 a 20 anos. No Direito integral, notamos que não ocorreu quase nenhuma variação ao longo do tempo nas quatro faixas de idade. Já na Medicina, de 2014 para 2016, ocorreu uma diminuição de 8,2 PP de ingressantes com 25 anos ou mais, bem como 6 PP de ingressantes com 21 a 24 anos; portanto, nesse mesmo período, os ingressantes entre 18 a 20 anos aumentaram 13,7 PP. Na Engenharia de Produção, ocorreu uma queda de 3,5 PP, de 2013 para 2015, de ingressantes com 17 anos ou menos. As demais faixas de idade sofreram oscilações ao longo dos quatro anos.

⁸¹ Relembramos que a mediana é o valor central de uma distribuição que separa a metade maior e a metade menor de uma amostra.

Gráfico 46 - Percentual da idade dos ingressantes por curso, de 2013 a 2016

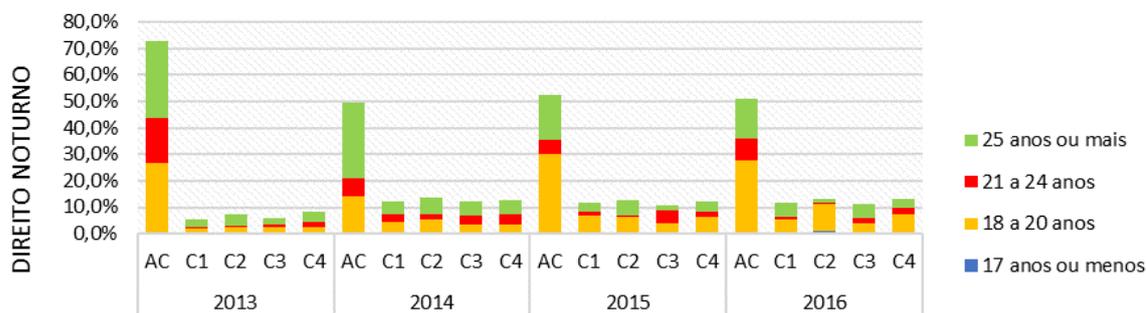


Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE PrI/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Assim, destacamos que, nesse período, o Direito noturno, seguido da Medicina, apresentou ingressantes mais velhos. O perfil quanto à idade dos ingressantes no Direito integral praticamente não se modificou ao longo dos anos, ao contrário da Engenharia de Produção, que apresentou oscilações.

Passamos às análises que distribuíram os ingressantes pela faixa de idade nas modalidades de ingresso. Como mostra o Gráfico 47, no Direito noturno, os ingressantes na modalidade AC, em 2013 e 2014, apresentaram maior percentual na faixa de idade de 25 anos ou mais (em 2013, 28,7% e, em 2014, 28,9%), já nos anos de 2015 e 2016, os ingressantes entre 18 a 20 anos possuíam os maiores percentuais (em 2015, 30,1% e, em 2016, 27,5%). Entre os cotistas, houve um alto percentual de ingressantes com 25 anos ou mais. Destacamos a modalidade C1, em 2014, que apresentou o mesmo percentual de idade da faixa de 25 anos ou mais e de 18 a 20 anos (4,7%). Em 2015, apenas C3 teve maior percentual de ingressantes entre 21 a 24 anos (5,1%), enquanto as demais modalidades concentraram maior percentual de ingressantes entre 18 a 20 anos. Em 2016, as cotas com recorte racial (C2 e C4) tiveram maior percentual de ingressantes entre 18 a 20 anos.

Gráfico 47 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Direito noturno, de 2013 a 2016



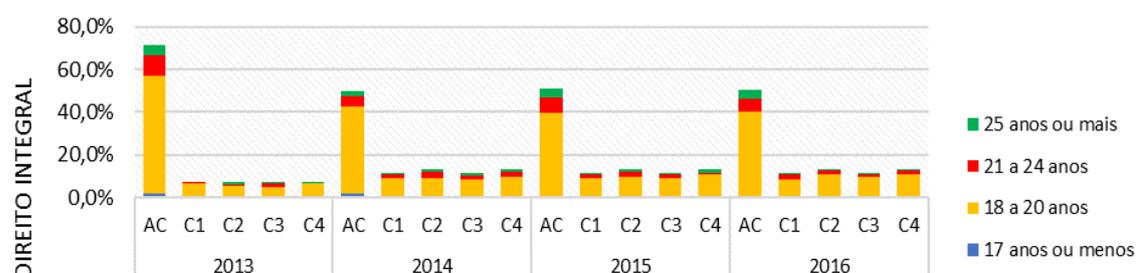
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI*

*EP= Escola Pública; EP+PPI= Escola Pública mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena; EP+BR = Escola Pública mais Baixa Renda; EP+BR+PPI = Escola Pública mais Baixa Renda mais autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena.

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

No Direito integral, conforme demonstra o Gráfico 48, tanto a modalidade AC quanto as modalidades de cotas apresentaram maiores percentuais de ingressantes entre 18 a 20 anos. Entretanto, notamos que, com exceção do ano de 2014, o percentual de ingressantes com 25 anos ou mais foi maior na modalidade AC do que nas modalidades de cotas.

Gráfico 48 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Direito integral, de 2013 a 2016



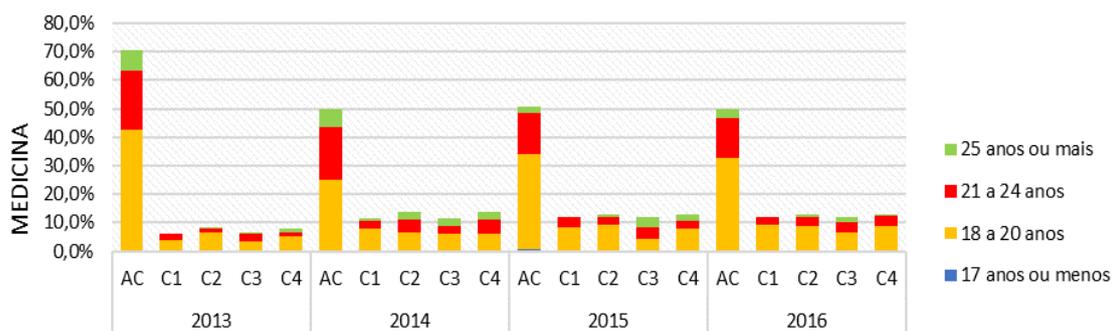
AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Na Medicina, como representado no Gráfico 49, os ingressantes na modalidade AC apresentaram maior percentual nos quatro anos na faixa de idade entre 18 a 20 anos. Em 2013, mais estudantes com 25 anos ou mais ingressaram na modalidade AC (7,6%) do que nas modalidades de cotas (2,5%). Em análises mais minuciosas, percebemos que, majoritariamente, os ingressantes mais velhos na modalidade AC, nesse mesmo ano, não trabalhavam, tinham mães com ensino superior completo e frequentaram

escolas privadas. Entre os cotistas, de 2014 a 2016, os maiores percentuais em todas as modalidades de cotas eram de ingressantes na faixa de 18 a 20 anos. Em 2014, as cotas com recorte racial (C2 e C4) apresentaram um percentual maior de ingressantes mais velhos do que as modalidades de cotas sem recorte racial.

Gráfico 49 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Medicina, de 2013 a 2016

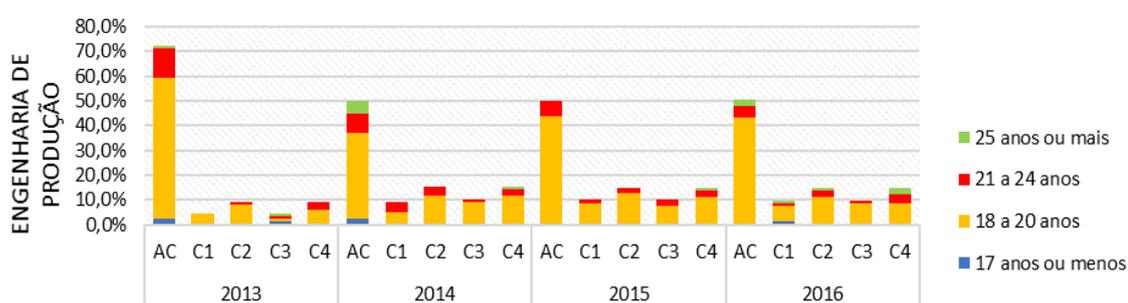


AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Como demonstra o Gráfico 50, na Engenharia de Produção, observamos, tanto na modalidade AC quanto nas modalidades de cotas, que os maiores percentuais de ingressantes possuíam entre 18 a 20 anos, com exceção do ano de 2013 na modalidade C3. Em 2014, os estudantes mais velhos, na faixa de 25 anos ou mais, ingressaram em maior percentual na modalidade AC.

Gráfico 50 - Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de Engenharia de Produção, de 2013 a 2016



AC = Ampla Concorrência; C1 = Cota EP; C2 = Cota EP+PPI; C3 = Cota EP+BR; C4 = Cota EP+BR+PPI

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados DRE Pr1/ UFRJ, 2013, 2014, 2015, 2016).

Desse modo, em linhas gerais, em todos os cursos e anos, os estudantes mais velhos ingressaram tanto pela modalidade AC quanto pelas modalidades de cotas.

Segundo Barbosa e Zuccarelli (2014), a idade de ingresso no nível superior da educação é um indicativo razoável da posição social. Quanto mais jovens são os ingressantes numa determinada carreira, maiores são as probabilidades de que os mesmos sejam provenientes de famílias privilegiadas socioeconomicamente. Essas autoras explicam que universidades públicas federais têm um conjunto de alunos mais jovens, se comparadas às instituições privadas. Além disso, demonstram que os estudantes que optam pelo bacharelado têm idades menos elevadas do que ingressantes nas licenciaturas e nos cursos tecnológicos (BARBOSA; ZUCCARELLI, 2014).

Considerando a idade como indicador razoável de posição social, o curso de Direito noturno, ao receber alunos mais velhos, pode ter apresentado maior inserção de estudantes das classes populares, se comparado com os demais cursos aqui analisados. Entretanto, a média de idade dos ingressantes na Medicina, que é mais alta do que o curso de Direito integral e do que o da Engenharia de Produção, pode não ter relação direta com a diversificação do perfil dos ingressantes, mas sim com a concorrência que tal curso apresenta. Comumente os indivíduos que vislumbram uma vaga no curso de Medicina fazem mais de uma tentativa até conseguirem ingressar na carreira, portanto, a idade dos ingressantes nesse curso pode ser mais alta⁸².

O curso de Engenharia de Produção foi o que concentrou maior presença de ingressantes mais jovens. Nossos achados vão ao encontro dos resultados de Barbosa e Zuccarelli (2014), que verificaram redução das idades médias em cursos como os das Engenharias. As autoras mostram que, nas áreas do conhecimento compostas por ciências, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM), a idade média é mais baixa que nos demais campos, indicando, possivelmente, um privilégio social dos ingressantes.

⁸² É possível confirmar essa informação acessando a matéria *Concorrência em medicina faz idade de calouros da USP subir, diz estudo*. Para isso, basta acessar o link: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewjQ2smQhajYAhUGiJAKHT6yAmsQFggMAQ&url=http%3A%2F%2Fg1.globo.com%2Feducacao%2Fnoticia%2F2015%2F07%2Fconcorrancia-em-medicina-faz-idade-de-calouros-da-usp-subir-diz-estudo.html&usg=AOvVaw1pw5tujNmCdpmidyJSWMON>.

5.3.8 Síntese das características socioeconômicas dos ingressantes

Com base nas variáveis já analisadas, segundo cada curso e modalidade de ingresso, procuramos delinear um perfil (geral) aproximado e resumido dos ingressantes nas carreiras imperiais após a adesão ao ENEM/ SISU e à Lei n.º 12.711/12. Assim, destacamos que o curso de Direito noturno foi o que mais possuía ingressantes não brancos, pois quase metade era negra (somando pretos e pardos). Além disso, quase metade dos ingressantes era originária de famílias com renda inferior a 5 SM e possuía mães com nível de escolaridade abaixo do ensino superior completo. Metade desses ingressantes era oriunda de escolas privadas, enquanto a outra metade apresentava a maior presença de estudantes oriundos de escolas estaduais, comparado com os demais cursos aqui analisados. Mais da metade dos ingressantes era do sexo masculino, quase a metade dos ingressantes tinha idade igual ou maior que 21 anos e metade era composta por estudantes trabalhadores.

No Direito integral e na Medicina, aproximadamente metade dos ingressantes era branca, provinha de famílias com renda maior que 5 SM e possuía mães com ensino superior completo. Metade era oriunda de escolas privadas. Quanto à outra metade, destacamos o percentual importante de estudantes oriundos de escolas federais. Mais da metade era do sexo feminino, não trabalhava e tinha até 20 anos de idade.

No curso de Engenharia de Produção, aproximadamente mais da metade dos ingressantes era branca, oriunda de famílias com renda maior que 5 SM e possuía mães com ensino superior completo. Metade provinha de escolas privadas. Quanto à outra metade, destacamos a maior presença de estudantes oriundos de escolas federais. Mais da metade era do sexo masculino, não trabalhava e tinha até 20 anos de idade.

Portanto, se comparados os quatro cursos, o Direito noturno possuía o maior percentual de ingressantes com características socioeconômicas mais diversificadas (e um perfil menos favorecido). Apesar de a Engenharia de Produção ter apresentado importantes percentuais de ingressantes com perfil mais favorecido socioeconomicamente, mostrou, ao longo dos quatro anos, modificações importantes quanto às variáveis cor/ raça e renda familiar, a saber: diminuição progressiva do percentual dos ingressantes brancos, aumento dos ingressantes pardos e aumento progressivo do percentual na faixa de renda familiar de até 3 SM. Nossa hipótese é a de

que essas modificações podem ter decorrido da influência da Lei n.º 12.711/12, já que ela prevê a reserva de vagas com recorte racial e também com recorte de renda.

Quanto às modalidades de ingresso, nos quatro cursos e anos analisados, observamos que o perfil, em linhas gerais, dos ingressantes na modalidade AC (os não cotistas), era, em maior percentual, de homens e mulheres, em sua maioria entre 18 a 20 anos de idade, brancos, oriundos de escolas privadas, provenientes de famílias com renda maior que 5 SM, com mães com ensino superior completo e não trabalhadores.

Entre os ingressantes cotistas, as seguintes tendências foram percebidas: ingressantes nas modalidades de ingresso sem recorte de renda (C1, C2) possuíam um perfil socioeconômico mais parecido com os ingressantes não cotistas (ou AC), ao contrário dos ingressantes nas modalidades com recorte de renda (C3, C4), que apresentaram um perfil socioeconômico menos favorecido e se distanciaram do perfil dos ingressantes pela modalidade AC. Em outras palavras, os ingressantes nas modalidades de cotas sem recorte de renda (C1, C2) eram, em maior percentual, provenientes de famílias com faixas de rendas maiores, possuíam mães com o ensino superior completo e eram oriundos das escolas federais. Já os ingressantes nas modalidades com recorte de renda (C3, C4) eram provenientes de famílias com as menores faixas de renda, possuíam mães menos escolarizadas (em geral, menos que o ensino superior completo) e eram provenientes, em sua maioria, de escolas estaduais.

Notamos que, entre os cotistas, os ingressantes na modalidade C4 apresentaram um perfil mais diferenciado em relação àqueles que ingressaram pela AC. Ou seja, supomos que a modalidade C4, nas carreiras imperiais da UFRJ, permite a maior inserção de um perfil mais diversificado, menos elitizado, proporcionando, portanto, maiores possibilidades de democratização do que as demais modalidades. Entre as cotas com recorte racial (C2 e C4), percebemos que os ingressantes na modalidade C2 (EP+PPI), nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção, nos quatro anos, em sua maioria, possuíam mães com ensino superior completo, tinham renda familiar acima de 5 SM e eram oriundos de escolas federais. Já a modalidade C4, em todos os cursos e anos, possuía maiores percentuais de ingressantes com mães com até o ensino médio completo e renda familiar até 3 SM e eram oriundos de escolas estaduais. Portanto, frisamos que o recorte de renda aliado ao recorte racial é de suma importância para a inclusão de um perfil menos elitizado em tais cursos.

Dito isto, passamos a discutir se nos últimos anos ocorreu uma possível democratização do acesso aos cursos imperiais da UFRJ.

5.4 HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFRJ DE 2013 A 2016?

Com base nas análises apresentadas anteriormente sobre os ingressantes do vestibular 2009 e do ENEM/ SISU nos quatro primeiros anos vigentes da Lei de Cotas, procuramos refletir se existe uma tendência de democratização no acesso aos cursos de Direito (integral e noturno), Medicina e Engenharia de Produção da UFRJ. Para isso, de forma resumida, retomamos os microdados expostos neste capítulo, assim como alguns apontamentos sobre a democratização do ensino superior apresentados no terceiro capítulo.

Em síntese, o ensino superior estaria democratizado quando retratasse o perfil da sociedade (DUBET, 2015). Entretanto, no contexto brasileiro, permeado por desigualdades educacionais, sociais, entre outras, consideramos apropriado dizer que a educação superior estaria democratizada quando a população efetiva nesse nível de ensino fosse um espelho da demanda potencial ao ensino superior, como mostramos no terceiro capítulo.

Além disso, destacamos que, a nosso ver, a “democratização ideal” do ensino superior consiste no princípio de que estudantes teriam possibilidades/ oportunidades iguais de escolher e ingressar em carreiras e instituições de ensino superior, independente da origem social. Como já é sabido, a democratização ideal está um tanto quanto distante da realidade brasileira, uma vez que fatores socioeconômicos e culturais das famílias ainda orientam os estudantes para cursos e instituições mais ou menos prestigiosos e rentáveis (RIBEIRO, 2014; VARGAS, 2008, SILVA, 2016; etc.).

Por isso, nosso intuito não foi o de averiguar a existência de uma democratização ideal, mas sim uma *possível tendência* de democratização no acesso a determinados cursos superiores. Em outras palavras, objetivamos investigar se os cursos imperiais da UFRJ estão ou não estão caminhando para a inclusão de novas frações menos elitizadas de ingressantes, no período após a implementação de novos mecanismos de acesso e políticas que visam à democratização. Para isso, definimos que quanto maior fosse o percentual de ingressantes brancos, com mães com ensino superior

completo, oriundos de escola privada ou federal, não trabalhadores, provenientes de família com renda maior que 5 SM e com idade menor que 20 anos, mais elitizado seria, nesse período, o perfil dos ingressantes no curso. Em outras palavras, se, no curso, ocorreu a predominância de ingressantes, mais de 50%, com as referidas características, podemos considerá-lo elitizado.

Portanto, uma possível tendência de democratização ocorreria quando aumentasse consideravelmente⁸³ o percentual de ingressantes com características diferentes das elitizadas: não brancos, com mais de 20 anos de idade, trabalhadores, com renda familiar menor do que 5 SM, oriundos de escola estadual, com mães com menos que o ensino superior completo.

Os Quadros 12 e 13 apresentam, de forma abreviada, os microdados, já expostos, do ano de 2009 e de 2013 a 2016. Ressaltamos que os dados dos ingressantes em 2009 se configuraram como parâmetro de análise, pois, além de a UFRJ ter utilizado somente o vestibular como processo seletivo, os ingressantes dos cursos imperiais nesse ano apresentaram altos percentuais nas características que consideramos elitizadas.

⁸³ Metade ou próximo da metade.

Quadro 12 - Perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ nos anos de 2009, 2013, 2014, 2015 e 2016

Variáveis		COR/RAÇA			RENDA FAMILIAR			TIPO DE ESCOLA			
		Branco	Não Branco	Não declarou	Menos de 5 SM	Mais de 5 SM	Não respondeu	Federal	Estadual	Privada	Não respondeu
DIREITO NOTURNO	2009	62,8%	26,7%	9,4%	22,2%	68%	9,4%	15,6%	6,7%	78%	0%
	2013	48,8%	34,1%	16,5%	31,7%	45,1%	23,2%	23,8%	20,1%	49,4%	6,7%
	2014	40,3%	49,7%	9,4%	36,9%	45,0%	18,1%	19,5%	28,2%	43,0%	9,4%
	2015	52,6%	35,3%	12,2%	41,0%	42,9%	16,0%	17,3%	24,4%	50,6%	7,1%
	2016	48,4%	42,5%	7,8%	45,1%	44,4%	10,5%	22,9%	21,6%	45,8%	9,2%
DIREITO INTEGRAL	2009	65,8%	22,7%	11,5%	15,7%	71%	13,3%	15,2%	3,6%	81,2%	0%
	2013	60,7%	28,5%	10,0%	31,4%	49,9%	18,7%	19,5%	11,3%	62,8%	5,8%
	2014	55,0%	37,2%	6,4%	32,7%	48,0%	19,3%	27,1%	20,1%	48,3%	4,5%
	2015	54,1%	35,4%	8,9%	35,7%	48,4%	15,9%	26,5%	17,8%	49,2%	5,4%
	2016	51,7%	40,3%	7,2%	39,7%	45,6%	14,7%	25,0%	19,2%	49,4%	6,4%
MEDICINA	2009	73,6%	19,1%	6,8%	18,7%	75,00%	6,4%	19,1%	2,3%	78,6%	0%
	2013	58,6%	29,3%	9,6%	26,3%	55,6%	18,2%	18,2%	11,1%	68,2%	1,5%
	2014	57,1%	36,1%	3,7%	36,6%	42,9%	20,4%	23,6%	22,5%	48,2%	5,2%
	2015	55,7%	35,0%	7,4%	33,0%	54,2%	12,8%	35,0%	10,8%	47,8%	5,4%
	2016	56,0%	36,0%	6,5%	32,5%	53,0%	14,5%	31,0%	16,0%	48,0%	4,0%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2009	76,3%	8,8%	12,5%	3,8%	82,60%	13,8%	11,3%	2,5%	86,3%	0%
	2013	66,3%	26,7%	7,0%	17,4%	62,8%	19,8%	29,1%	2,3%	66,3%	2,3%
	2014	59,0%	37,2%	3,8%	38,5%	48,7%	12,8%	32,1%	17,9%	46,2%	3,8%
	2015	52,5%	41,3%	5,0%	28,8%	56,3%	15,0%	32,5%	17,5%	48,8%	1,3%
	2016	53,1%	42,0%	4,9%	35,8%	49,4%	14,8%	32,1%	14,8%	48,1%	3,7%

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ UFRJ, 2009, 2013, 2014, 2015, 2016).

Quadro 13 - Perfil socioeconômico dos ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ nos anos de 2009, 2013, 2014, 2015 e 2016

Variáveis		ESCOLARIDADE DA MÃE			IDADE		SITUAÇÃO DE TRABALHO		
		Menos que o ensino superior	Ensino superior completo	Não respondeu	Até 20 anos	Mais que 20 anos	Não trabalha	Trabalha	Não respondeu
DIREITO NOTURNO	2009	33,3%	57,8%	8,90%	79,5%	20,6%	70,6%	21,1%	8,3%
	2013	49,4%	39,0%	11,6%	36,0%	64,0%	39,0%	44,5%	16,5%
	2014	54,4%	39,6%	6,0%	30,9%	69,1%	38,3%	48,3%	13,4%
	2015	50,6%	43,6%	5,8%	53,8%	46,2%	51,3%	39,1%	9,6%
	2016	47,7%	48,4%	3,9%	54,9%	45,1%	51,0%	42,5%	6,5%
DIREITO INTEGRAL	2009	27,9%	59,4%	12,7%	91,2%	8,8%	82,1%	5,7%	12,1%
	2013	35,4%	60,2%	4,5%	80,5%	19,5%	78,6%	10,3%	11,1%
	2014	42,5%	54,7%	2,8%	79,6%	20,4%	79,9%	11,7%	8,4%
	2015	39,5%	55,1%	5,4%	78,4%	21,6%	81,4%	10,0%	8,6%
	2016	45,0%	51,9%	3,1%	79,7%	20,3%	87,2%	7,5%	5,3%
MEDICINA	2009	23,6%	68,6%	7,7%	85,0%	15,0%	88,6%	4,6%	6,8%
	2013	35,4%	59,1%	5,6%	61,6%	38,4%	82,3%	7,6%	10,1%
	2014	42,9%	56,0%	1,0%	52,4%	47,6%	84,3%	8,4%	7,3%
	2015	36,9%	61,6%	1,5%	64,0%	36,0%	87,7%	5,9%	6,4%
	2016	34,0%	60,5%	5,5%	66,5%	33,5%	89,0%	5,0%	6,0%
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO	2009	15,1%	71,3%	13,8%	100,0%	0,0%	85%	1,3%	13,8%
	2013	24,4%	73,3%	2,3%	80,2%	19,8%	81,4%	10,5%	8,1%
	2014	42,3%	57,7%	0,0%	74,4%	25,6%	82,1%	11,5%	6,4%
	2015	28,8%	65,0%	6,3%	83,8%	16,3%	87,5%	6,3%	6,3%
	2016	30,9%	65,4%	3,7%	79,0%	21,0%	87,7%	7,4%	4,9%

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados/ UFRJ, 2009, 2013, 2014, 2015, 2016).

Destacamos que, no ano de 2009, os maiores percentuais se concentraram nas características socioeconômicas elitizadas, ou seja, mais da metade dos ingressantes em todos os cursos eram brancos, provenientes de famílias com renda maior que 5 SM, tinham mães com ensino superior completo, cursaram o ensino médio em escolas privadas e públicas federais, possuíam idade menor que 20 anos e não trabalhavam.

A partir de 2013, utilizando como parâmetro o perfil dos ingressantes em 2009, notamos alterações nas características socioeconômicas dos ingressantes. Em linhas gerais, no curso de Direito noturno, ocorreu uma diminuição importante no percentual de ingressantes brancos e um aumento de não brancos, se comparado com 2009. Percebemos uma diminuição do percentual de ingressantes que provinham de famílias com renda maior do que 5 SM, uma diminuição daqueles oriundos de escolas privadas, um aumento expressivo dos provenientes de escolas públicas estaduais, um aumento do percentual de ingressantes com mães que possuíam escolaridade menor do que o ensino superior completo e um aumento do percentual de ingressantes com idade maior do que 20 anos. Além disso, comparado com o ano de 2009, o percentual de ingressantes trabalhadores cresceu.

Portanto, consideramos que o curso de Direito noturno, por mostrar maiores modificações quanto à inserção de um perfil menos elitizado de ingressantes, se comparado com os demais cursos, a datar de 2013 (no período após a adesão ao ENEM/SISU e após a implementação da Lei n.º 12.711/12), apresentou uma tendência de democratização. Entretanto, lembramos que tal curso, no ano de 2009, já mostrava um percentual de ingressantes com perfil um pouco mais diversificado, se comparado com os demais cursos analisados. Logo, a oferta do curso no turno da noite, possivelmente, contribuiria, também, para democratizar o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, Braga et al (2001) apontam que os indivíduos que se candidataram para os cursos oferecidos no turno da noite, na UFMG, ao longo da década de 1990, apresentaram um perfil socioeconômico menos favorecido, se comparado com os cursos diurnos. Assim, os autores afirmam que, na referida universidade, a criação de cursos noturnos contribuiu para democratizar o acesso aos cursos superiores. Desse modo, a abertura de cursos noturnos, principalmente daqueles que possuem maior prestígio social, pode ser, também, uma das estratégias para promover a democratização do acesso ao ensino superior.

Os cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção, de forma geral, também apresentaram modificações, em comparação com os ingressantes no ano de 2009. Destacamos a diminuição de brancos e o aumento de não brancos, o aumento de ingressantes com renda familiar menor que 5 SM, a diminuição dos ingressantes de escolas privadas, o aumento de ingressantes de escolas estaduais, o aumento do percentual de ingressantes com mães com escolaridade menor do que o ensino superior completo e o aumento daqueles que trabalhavam e que tinham 20 anos ou mais.

Apesar de tais modificações, de 2009 para 2013-2016, constatamos a persistência de ingressantes com características elitizadas. Em outras palavras, percebemos que, a partir de 2013, metade ou mais da metade dos ingressantes, nos referidos cursos, era branca. Além disso, aqueles com renda maior do que 5 SM apresentaram percentuais próximos de 50% (tanto para mais quanto para menos). Metade ou próximo da metade dos ingressantes era oriunda de escolas privadas e, entre os que provinham de escolas públicas, os que cursaram o ensino médio em escolas federais possuíam maiores percentuais. Mais da metade dos ingressantes possuía mães com ensino superior completo, não trabalhava e tinha até 20 anos de idade.

Portanto, consideramos que, nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção, ainda é preciso progredir para aumentar a inclusão de um perfil de ingressantes menos favorecidos socioeconomicamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços recentes, a discussão sobre democratização do acesso à educação superior se mantém relevante. Como esse nível da educação, no Brasil, é demasiadamente estratificado, desigual e hierarquizado, estudar, em específico, instituições e cursos é de suma importância para compreender as desigualdades que os permeiam.

As análises expostas neste trabalho indicam que, apesar das modificações que vêm ocorrendo nas últimas décadas no ensino superior – alterações nos mecanismos de acesso, implementação de políticas de ação afirmativa, entre outros fatores –, ainda é necessário avançar para que cursos que possuem maior prestígio social efetivamente aumentem a presença de estudantes com um perfil menos elitizado.

Retomemos nossos principais achados quanto ao perfil dos ingressantes nos cursos imperiais da UFRJ, após a adesão do ENEM/SISU e nos quatro primeiros anos vigentes da Lei n.º 12.711/12: a) altos percentuais de ingressantes com perfil elitizado nos cursos de Direito integral, Medicina e Engenharia de Produção; b) maior inserção de ingressantes com perfil menos elitizado no Direito noturno; c) aqueles que ingressaram nas modalidades de cotas sem recorte de renda (C1 e C2), caracterizaram-se como a “elite dos cotistas”, uma vez que, a maioria era egresso de escola federal e provinha de famílias mais favorecidas economicamente e culturalmente; d) maior presença de ingressantes com perfil menos elitizado nas modalidades de cotas com recorte de renda (C3 e C4), com destaque para aquela que combina o recorte de renda e o racial (C4).

Desse modo, remetemo-nos à teoria das Desigualdades Efetivamente Mantidas (*Effectively Maintained Inequality* - EMI), desenvolvida por Lucas (2001, p. 1652):

Effectively maintained inequality posits that socioeconomically advantaged actors secure for themselves and their children some degree of advantage wherever advantages are commonly possible. If quantitative differences are common the socioeconomically advantaged will obtain quantitative advantage. If qualitative differences are common the socioeconomically advantaged will obtain qualitative advantage.

Traduzindo essa formulação para nossos achados, aqueles que provinham de famílias mais favorecidas socioeconomicamente, além de obterem vantagens no ingresso ao ensino superior, fizeram-no em uma instituição – a UFRJ – e em cursos de

prestígio social – Direito, Medicina e Engenharia de Produção. Ademais, até mesmo nas modalidades de cotas possíveis, sem recorte de renda, tal grupo mais favorecido obteve vantagens e garantiu suas vagas.

No entanto, não podemos deixar de destacar modificações ocorridas nesse perfil de ingressantes, se comparado ao perfil tradicionalmente elitizado dos ingressantes no ano de 2009, quando a forma de acesso era apenas o vestibular. Sugerimos que essas mudanças no perfil dos calouros, principalmente o aumento de ingressantes pardos e pretos, com renda familiar até 3 SM e oriundos de escolas públicas estaduais e federais, possivelmente ocorreram por conta da implementação da Lei n.º 12.711/12. Entretanto, como a metodologia e a estratégia empírica, tampouco este trabalho, não intencionam estabelecer causa e efeito nem isolar a responsabilidade da referida lei a tais mudanças, esta é apenas uma hipótese, e outras possibilidades não podem ser descartadas.

Assim, se indivíduos oriundos de famílias mais abastadas ingressam até mesmo pelas modalidades de cotas nos cursos de prestígio, não seria necessário pensar outras estratégias paliativas (a exemplo das cotas), mais específicas, para reduzir as desigualdades de acesso a determinadas carreiras?

Lucas (2017) explica que as políticas que visam à igualdade de oportunidades têm maior probabilidade de sucesso quando o projeto e a implementação são fundamentados na compreensão profunda do objeto de aplicação da política. Assim, o autor afirma que a EMI, como teoria geral da desigualdade, é digna de ser considerada por analistas e formuladores de políticas, além do público em geral. Portanto, acreditamos ser pertinente conjecturar estratégias que compreendam aspectos da hierarquização de instituições e de carreiras, a fim de diminuir as desigualdades internas da educação superior.

Desse modo, conforme indicam nossos achados, sugerimos que, para determinadas carreiras e instituições de maior prestígio social, uma medida a ser considerada, em se tratando de políticas de ação afirmativa, seria a mesma ocorrer apenas para egressos de escolas públicas estaduais, oriundos de famílias com baixa renda, além do recorte racial. Assim, propomos que apenas duas modalidades de cotas vigorem nas carreiras de maior prestígio: 1) estudantes oriundos de escolas públicas estaduais e baixa renda (até 1,5 SM *per capita*); 2) estudantes oriundos de escolas públicas estaduais, baixa renda (até 1,5 SM *per capita*) e autodeclarados pretos, pardos, e indígenas em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de

pretos, pardos, indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Entretanto, não podemos perder de vista que soluções paliativas têm impactos limitados em cenários de profundas desigualdades educacionais e sociais, como é o caso deste País.

Para Dubet (2015), a democratização do acesso ao ensino superior não depende somente da diminuição das desigualdades socioeconômicas e culturais, mas também da estrutura geral do sistema educacional. Nas palavras do autor:

A igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho [...] em contrapartida, quando o ensino repousa sobre uma base de ensino primário e secundário extremamente desigual e frágil o acesso ao ensino superior é muito pouco democrático. (DUBET, 2015, p. 258)

Como é sabido, o sistema educacional brasileiro é demasiadamente segregado, na medida em que abriga subsistemas distintos: rede pública (federal, estadual e municipal) e rede privada atuando em regime de colaboração, presentes da educação infantil à pós-graduação (VALLE, 2017). Entre esses subsistemas da rede pública, as escolas federais se destacam pela qualidade de ensino. O problema da segregação educacional se agrava com o fato de que crianças e jovens provenientes de famílias mais educadas e economicamente favorecidas tendem a entrar em escolas com ensino de melhor qualidade do que famílias mais pobres, afetando, portanto, seu desempenho educacional futuro. Segundo Schwartzman (2004, p.7), um dos principais resultados das análises sobre os determinantes do desempenho escolar sugere que:

[...] o desempenho dos alunos depende fundamentalmente do nível socioeconômico de suas famílias, que afeta tanto o “capital cultural” que o aluno traz para escola (a linguagem usada em casa, os hábitos de leitura da família, o apoio para as atividades escolares, o valor atribuído à educação) quanto o tipo e a qualidade das escolas em que o aluno vai estudar: estudantes de famílias mais pobres, tendem a estudar em escolas públicas com menos recursos, e os de famílias mais ricas e urbanas tendem a estudar em escolas, melhor equipadas (como por exemplo as federais, militares, e de aplicação das universidades públicas) ou em escolas particulares.

Dessa maneira, é possível confirmar que existe um grande problema de equidade na educação brasileira, que limita as chances de crianças e jovens provenientes de famílias menos privilegiadas terem as mesmas oportunidades de aprender e obter

sucesso na trajetória educacional. Portanto, desde a mais tenra idade à formação ao longo da vida, ocorre uma distribuição desigual de oportunidades entre os indivíduos.

Como revelam nossos achados, quanto ao tipo de escola, no ano de 2009, os ingressantes oriundos de escolas federais e privadas eram a maioria nas carreiras de Direito, Engenharia e Medicina. De 2013 a 2016, a maior parte dos ingressantes nos cursos imperiais permaneceu sendo aqueles oriundos das escolas privadas e das escolas públicas federais. Além disso, esses ingressantes, no geral, apresentavam alto percentual de mães com ensino superior completo e renda familiar entre média a alta. Portanto, mesmo após modificações nas formas de acesso e implementações de políticas que objetivam democratizar o ensino superior, o tipo de escola juntamente com o *background* familiar, supostamente, estariam apresentando influências nas chances de acesso aos cursos imperiais da UFRJ. Tal suposição poderá ser verificada em estudos posteriores.

Assim, é nítido que o Brasil precisa desenvolver um sistema educacional de melhor qualidade e menos iníquo, que envolve, entre outros aspectos, “[...] levar a sério as diferenças socioeconômicas trazidas pelos alunos e desenvolver maneiras adequadas para lidar com elas” (SCHWARTZMAN, 2016, p. 71). Ademais, existe a necessidade da implementação de políticas que afetem diretamente os mecanismos de apropriação e distribuição de renda. Schwartzman (2004, p. 17) aponta que “colocar na educação a responsabilidade pela eliminação da pobreza e das desigualdades sociais é uma maneira de não enfrentar, ou postergar, as políticas sociais e econômicas que possam ter efeito direto sobre estas questões”.

Nesse sentido, Ribeiro (2011, p. 79), ao analisar a relação entre desigualdades de oportunidades e de resultados educacionais, conclui que “[...] ainda é preciso ser feito um enorme esforço de políticas educacionais para ampliar a conclusão dos ensinos fundamental e médio, por um lado, e para melhorar a qualidade das escolas públicas de ensino fundamental e médio, por outro lado”. No entanto, o autor destaca que nenhuma dessas melhorias adiantará se não houver uma diminuição das desigualdades socioeconômicas. Assim, “para melhorar o acesso e progressão no sistema educacional brasileiro é preciso não apenas melhorar a qualidade das escolas, mas também as condições de vida das famílias brasileiras” (RIBEIRO, 2011, p. 79).

Desse modo, enquanto não presenciarmos transformações na melhoria da qualidade e no nível de equidade da educação básica, políticas paliativas de ação

afirmativa mais eficazes e específicas, baseadas em pesquisas profundas e consistentes, são necessárias para tentar tornar o acesso a cursos e instituições de prestígio um pouco mais democrático.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SISU de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 42., 2014, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: ANPEC, 2014.

ALBANEZ, Alícia; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. A escola importa? Determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 23, p. 453-476, 2002.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: SESC/CEBRAP (Org.). *Métodos de pesquisa em ciências sociais: bloco qualitativo*. São Paulo: SESC São Paulo; CEBRAP, 2016. p. 8-23.

ALVES, Fátima. *Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios*. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANDRADE, Rogério de. *Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013*. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

ANHAIA, Bruna Cruz. *Educação superior e inclusão social – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates a prática*. 2013. 234f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ARUM, Richard; SHAVIT, Yossi; GAMORAN, Adam. *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.

AYALON, Hanna. Women and men go to university: gender differences in choice of field in higher education. *Sex Roles*, n. 48, p. 277-290, 2003.

_____.; YOGEV, Abraham. Field of study and students stratification in a expanded system of higher education: the case of Israel. *European Sociological Review*, v. 21, n. 3, p. 227-241, jul. 2005.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada as ciências sociais*. 7. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, 2003.

_____. *Desigualdade e desempenho*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____.; ZUCCARELLI, Carolina. A formação nas áreas de CTEM em nível superior no Brasil: saberes modernos em instituições tradicionais. In: OLIVEIRA, Marina Pereira Pires de et al. (Orgs.). *Formação de profissionais das áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM)*. v. 4. Brasília, DF: ABDI/IPEA, 2014. p. 63-98.

BEZERRA, Teresa; GURGEL, Claudio. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão. *Revista Pensamento & Realidade*, ano XV, v. 27, n. 2, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____.; _____. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1985.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 44-72.

BRADLEY, Karen. The incorporation of women into higher education: paradoxical outcomes? *Sociology of Education*, v. 73, n. 1, p. 1-18, 2000.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do C. L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: INEP 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=13157&version=1.0>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. *ENEM 2011: como se inscrever*. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-2011%3A-como-se-inscrever>. Acesso em: 31 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. *Notícias: Presidente Lula entrega campi de Universidade e institutos federais*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16096->

presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais>. Acesso em: 8 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relatório pedagógico*. Brasília, DF: INEP, 1999.

_____. Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jan. 2010. Seção 1.

_____. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Dados Censo Escolar 2016*. Brasília, DF: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Observatório do PNE*. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Decreto n.º 639, de 31 de outubro de 1891. Concede o título de Faculdades Livres. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, out. 1891. Seção 1, p. 16791.

_____. Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911. Reforma Rivadávia Corrêa. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, abr. 1911. Seção 1, p. 3983.

_____. Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. Reforma Carlos Maximiliano. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, mar. 1915. Seção 1, p. 3028.

_____. Lei n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, set. 1920. Seção 1, p. 15115.

_____. Decreto n.º 19.852, 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, abr. 1931. Seção 1, p. 9219.

_____. Lei n.º 452, de 5 de julho, 1937. Organiza a Universidade do Brasil. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, jul. 1937. Seção 1, p. 1-2.

_____. Decreto n.º 1.843, de 7 de dezembro de 1939. Dispõe sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, RJ, dez. 1939. Seção 1, p. 28224.

_____. Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ago. 1965. Seção 1, p. 8554.

_____. Lei n.º 4.831, de 5 de novembro 1965. Dispõe sobre as novas denominações das Universidades Federais das cidades do Rio de Janeiro e de Niterói. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ago. 1965. Seção 1, p. 11609.

_____. Decreto n.º 75.854, de 11 de junho de 1975. Concede reconhecimento ao curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jun. 1975. Seção 1, p. 7019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1990. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jul. 1991. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei n.º 8.666, 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jun. 1993. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 9.100, de 29 de setembro de 1995. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, set. 1995. Seção 1, p. 1-2.

_____. Decreto n.º 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, maio 1996. Seção 1, p. 8237.

_____. Proposta de Lei n.º 73, de 24 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Brasília, DF, fev. 1999. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o PROUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, jan. 2005. Seção 1, p. 1-2.

_____. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, abr. 2007. Seção 1, p. 1-2.

_____. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 2016. Seção 1, p. 3.

CARVALHO, Márcia Marques de. *Desigualdade de oportunidades no ensino superior: mensuração, determinantes e políticas de ação afirmativa*. 2013. 147f. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CATTANI, Antonio David. Desigualdades: os desafios para a Sociologia. In: DUBET, François. (Org.). *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. p. 7-14.

CHARLES, Maria; BRADLEY, Karen. Equal but separate? A cross-national study on sex segregation in higher education. *American Sociological Review*, v. 67, n. 4, p. 573-599, 2002.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, Vanessa Pontes da. *Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP. 2007b.

DAHER FILHO, Adel et al. [Carta pública]. 30 maio 2006, Rio de Janeiro [para] Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: <<http://www.observa.ifcs.ufrrj.br/carta/index.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DINIZ, Marli. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUBET, François. *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792015000200255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

DURHAM, Eunice. *O ensino superior no Brasil: o público e o privado*. São Paulo: USP, 2003. (Relatório técnico).

ESPIRITO SANTO, Ana Cristina. *A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistemas de cotas*. 2013. 279f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FAMBRINI, Valéria. *O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC-SP*. 2002. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade no Brasil: da origem à construção*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Inep, 2000.

FELIPE, Jesse Pereira. *O ENEM como elemento democratizador do acesso ao ensino superior público pelos alunos oriundos das camadas populares*. 2004. 100f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GERBER, Theodore; CHEUNG, Sin Yi. Horizontal stratification in postsecondary education: forms, explanations, and implications. *Annual Review of Sociology*, v. 34, p. 299-318, mar. 2008.

GOMES, Magno Federici. Evolução histórica do ensino superior brasileiro. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 13, n. 82, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8679>. Acesso em: 20 fev. 2018.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Race, schooling and social mobility in Brazil. *Ciência e Cultura*, n. 51, p. 457-463, 1999.

HERINGER, Rosana R. Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the United States. *Working Paper Series*, Washington, DC, Woodrow Wilson International Center for Scholars, n. 237, 1999.

_____. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 23, n. 2, p. 1-43, 2001.

_____. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora SBS, 2011.

_____. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na cidade de Deus*, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2013.

_____. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia*, Sergipe, n. 24, p. 17-35, 2014.

_____. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2015. p. 33-48.

_____.; HONORATO, Gabriela. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Lígia (Org.). *Ensino superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.

_____.; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll; ActionAid, 2009. p. 137-194.

HONORATO, Gabriela. Investigando “permanência” no Ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2015. p. 96-134.

HOUT, Michael; RAFTERY, Adrian. Maximally Maintained Inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education. *Sociology of Education*, n. 66, p. 41-62, 1993.

IBGE. *A síntese dos indicadores sociais 2016 - uma análise das condições de vida da população brasileira*. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*, 2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/de_fa>. Acesso em: 20 set. 2017.

KLITZKE, Melina Kerber; SANTOS, Tiago Ribeiro; VALLE, Ione Ribeiro. Notas de síntese: uma cartografia do Exame Nacional do Ensino Médio a partir de dissertações e teses. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. *Anais...* Vitória da Conquista: Revista FIPED; Ed. Realize, 2013. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_900_c2623e5a7959889fbb8d54be9b85ce23.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. *A reforma do Estado e da educação no Governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma*. 2005. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LOURENÇO, Vania. *Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira*. 2016. 145f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

LOPEZ, Laura. *Que américa latina se sincere: uma análise antropológica das políticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no cone sul*. 2009. 390f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUCAS, Samuel. Effectively Maintained Inequality: educational transitions and social background. *American Journal of Sociology*, n. 106, p. 1642-1690, May 2001.

_____. Effectively Maintained Inequality in Education. *American Behavioral Scientist*, SAGE Publications, v. 61, 2017.

LUZ, Jackeline N. N. da; VELOSO, Tereza C. M. A. Sistema de seleção unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83, jan./abr. 2014.

MANIFESTO EM FAVOR DA LEI DE COTAS E DO ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL AOS DEPUTADOS E SENADORES DO CONGRESSO BRASILEIRO. Brasília, DF, 3 jul. 2006. Disponível em: <<http://www.observa.ifcs.ufrj.br/manifesto/index.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MARE, Robert. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, n. 75, p. 295-305, 1980.

MEDEIROS, Nina Rosa Dantas. *O ENEM e a questão da democratização do acesso à graduação: o caso da UNICAMP*. 2002. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

MENDES JUNIOR, Álvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: acesso da população negra ao ensino superior*. 2000. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do Século XXI. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

NETO, Ruy de Deus Mello et al. O impacto do ENEM nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. *Comunicações*, Piracicaba, n. 3, p. 109-123, 2014.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. *Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul*. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 12., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: SBS, 2005.

_____. et al. Promessas e limites: o SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, v. 33, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161036>>. Acesso em: 10 set. 2017.

NOVAES, Daniele Rego. *Os cotistas da Engenharia da UFRJ: novos perfis ou mais do mesmo*. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: LACED/Museu Nacional, Brasília, DF, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: IESALC; Unesco; Caracas, 2002. p. 24-37.

_____. Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

PAUL Jean-Jacques; SILVA, Nelson V. Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 14, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 1998.

PERIA, Michelle. *Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras, o caso do estado do Rio de Janeiro*. 2004. 143f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2004.

PRATES, Antonio Augusto P.; BARBOSA, Maria Lígia O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, 2015.

QUEIROZ, Andréa. A universidade do Brasil e as suas memórias: um estudo sobre a preservação de seu acervo. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 4., 2009, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2009.

QUEIROZ, Fernanda C. B. Pereira; QUEIROZ, Jamerson Viegas. Acesso e permanência no ensino superior brasileiro: há superdimensionamento da oferta? In: COLÓQUIO INPEAU, 4., Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Editora UFSC, 2004. Disponível em: <<http://www.inpeau.ufsc.br/ivcoloquio/anais/completos>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

REIS, Ana Claudia dos. *Políticas de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012*. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, p. 41-87, 2011.

_____.; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 133-162.

_____.; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 79-108.

RISTOFF, Dilvo. O espelho distorcido. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 1, jan./jun. 2012.

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

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RODRIGUES, Leonardo. *Desigualdades e ensino superior: uma análise socioeconômica dos alunos de engenharia do Rio de Janeiro*. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990: relatório científico*. São Paulo, 1991.

SANTOS, Tiago; SATO, Silvana; KLITZKE, Melina. Resenha do livro Os herdeiros: os estudantes e a cultura. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 341-348, jul./dez. 2014.

SANTOS, Jocelio. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, número especial, p. 283-284, maio/ago. 2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 451- 471, 2002.

SHAVIT, Yossi; BLOSSFELD, Hans Peter. *Persistent inequality: changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, CO: Westview, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio; REIS, José Guilherme; URANI, André (Orgs.). *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 481-504.

_____. *Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SILVA, Anderson Paulino. *Reforma e seletividade: fronteiras das desigualdades no acesso à Universidade*. 2016. 172f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. (Orgs.). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-146.

_____.; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SOARES, Laura Tavares. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SOUZA, Elisângela de. *Política de reserva de vagas nas universidades públicas: uma análise do perfil dos estudantes e escolha de carreira*. 2015. Dissertação (Mestrado em População, Território e Estatísticas Públicas) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TROW, Martin. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Projeto de reestruturação e expansão da UFRJ a universidade necessária 2008-2012*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

_____. *Proposta de plano quinquenal de desenvolvimento para a UFRJ: PDI*. Rio de Janeiro: UFRJ, mar. 2006.

_____. Divisão de Registro de Estudante -DRE- Pr1. *Microdados 2013, 2014, 2015 e 2016*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

_____. Divisão de Registro de Estudante -DRE- Pr1. *Microdados do vestibular 2009*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

_____. *Acesso à graduação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <<https://ufrj.br/acesso-graduacao>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Faculdade Nacional de Direito. *Histórico da Faculdade Nacional de Direito da UFRJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <<http://www.direito.ufrj.br/index.php/historico>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

_____. *História da Universidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <<https://ufrj.br/historia>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

_____. Faculdade de Medicina. *Estrutura e Informações acadêmicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. Faculdade Nacional de Direito. *Projeto Pedagógico da Faculdade Nacional de Direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

_____. *História da Escola Politécnica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. Disponível em: <http://www.poli.ufrj.br/politecnica_historia.php>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Notícias UFRJ. *UFRJ é eleita a melhor universidade do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <<https://ufrj.br/noticia/2016/09/26/ufrj-e-eleita-melhor-universidade-do-brasil>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013.

_____. Diferenciação social e justiça escolar: a escola e a universidade sob tensão. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho et al. (Orgs.). *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in) justiça escolar no Brasil e em Portugal*. Alfenas, MG: Editora Unifal, 2017. p. 192-206.

VARGAS, Hustana. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

_____. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010.

_____.; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Proporção da demanda potencial representada na educação superior, por cor/ raça em 2015

Cor/raça	BRASIL			RIO DE JANEIRO		
	Demanda potencial	Demanda efetiva	Proporção (efetiva/potencial)	Demanda potencial	Demanda efetiva	Proporção (efetiva/potencial)
Branca	4.983.288	1.952.541	39,2%	387.971	143.310	36,9%
Amarela	50.879	22.070	43,4%	3.813	1.271	33,3%
Parda	4.223.108	1.129.749	26,8%	361.464	74.892	20,7%
Preta	854.423	214.927	25,2%	113.915	19.259	16,9%
Indígena	8.869	2.328	26,2%	0	0	0,0%

Fonte: Elaboração da autora (Microdados PNAD, 2015).

APÊNDICE B – Contagem: distribuição de vagas por modalidades de ingresso e por curso de 2013 a 2016

Ano		Modalidade de ingresso					Total
		Ampla concorrência	Cota EP	Cota EP+BR	Cota EP+PPI	Cota EP+BR+PP I	
2013	Direito noturno	119	9	10	12	14	164
	Direito integral	272	26	26	28	27	379
	Medicina	140	12	13	17	16	198
	Engenharia de Produção	62	4	4	8	8	86
	Total	593	51	53	65	65	827
2014	Direito noturno	74	18	18	20	19	149
	Direito integral	179	42	42	48	47	358
	Medicina	95	22	22	26	26	191
	Engenharia de Produção	39	7	8	12	12	78
	Total	387	89	90	106	104	776
2015	Direito noturno	82	18	17	20	19	156
	Direito integral	190	42	42	48	48	370
	Medicina	103	24	24	26	26	203
	Engenharia de Produção	40	8	8	12	12	80
	Total	415	92	91	106	105	809
2016	Direito noturno	78	18	17	20	20	153
	Direito integral	181	41	42	48	48	360
	Medicina	100	24	24	26	26	200
	Engenharia de Produção	41	8	8	12	12	81
	Total	400	91	91	106	106	794
Total	Direito noturno	353	63	62	72	72	622
	Direito integral	822	151	152	172	170	1467
	Medicina	438	82	83	95	94	792
	Engenharia de Produção	182	27	28	44	44	325
	Total	1795	323	325	383	380	3206

APÊNDICE C - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016

Cor/raça		Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não declarou
2013	AC	42,1%	9,8%	4,9%	,6%	0,0%	15,2%
	C1	2,4%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%
	C2	0,0%	4,9%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	4,3%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	C4	0,0%	6,1%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%
2014	AC	22,8%	15,4%	3,4%	,7%	0,0%	7,4%
	C1	10,1%	,7%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
	C2	0,0%	8,7%	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	6,7%	4,0%	,7%	0,0%	0,0%	,7%
	C4	,7%	6,0%	6,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2015	AC	38,5%	5,8%	1,3%	0,0%	0,0%	7,1%
	C1	8,3%	1,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%
	C2	0,0%	7,7%	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	5,8%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
	C4	0,0%	9,6%	1,9%	0,0%	0,0%	,6%
2016	AC	31,4%	10,5%	2,6%	,7%	,7%	5,2%
	C1	9,2%	,7%	0,0%	,7%	0,0%	1,3%
	C2	0,0%	7,2%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	7,8%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,3%
	C4	0,0%	9,2%	3,9%	0,0%	0,0%	0,0%

APÊNDICE D - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016.

Cor/ raça		Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não declarou
2013	AC	49,1%	10,3%	2,9%	,5%	0,0%	9,0%
	C1	6,1%	,3%	,3%	0,0%	0,0%	,3%
	C2	0,0%	5,3%	1,8%	0,0%	0,0%	,3%
	C3	5,3%	1,3%	0,0%	,3%	0,0%	0,0%
	C4	,3%	3,7%	2,6%	0,0%	0,0%	,5%
2014	AC	37,7%	6,4%	1,4%	1,1%	,3%	3,1%
	C1	10,6%	,3%	0,0%	0,0%	0,0%	,8%
	C2	0,0%	9,5%	3,4%	0,0%	0,0%	,6%
	C3	6,7%	3,4%	0,0%	,3%	0,0%	1,4%
	C4	0,0%	9,5%	2,8%	0,0%	,3%	,6%
2015	AC	39,5%	4,3%	1,4%	,8%	0,0%	5,4%
	C1	8,6%	1,9%	0,0%	,3%	0,0%	,5%
	C2	0,0%	8,1%	4,1%	0,0%	0,0%	,8%
	C3	5,7%	3,0%	,3%	,5%	0,0%	1,9%
	C4	,3%	7,8%	4,6%	0,0%	0,0%	,3%
2016	AC	37,8%	6,9%	1,1%	,6%	0,0%	3,9%
	C1	6,4%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%
	C2	0,0%	10,0%	3,1%	0,0%	0,0%	,3%
	C3	7,5%	2,2%	,6%	,3%	0,0%	1,1%
	C4	0,0%	10,6%	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%

APÊNDICE E - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016.

Cor/ raça		Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não declarou
2013	AC	49,0%	9,6%	1,5%	2,5%	,5%	7,6%
	C1	5,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%
	C2	0,0%	7,6%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	4,5%	1,5%	0,0%	0,0%	0,0%	,5%
	C4	0,0%	6,1%	1,5%	0,0%	0,0%	,5%
2014	AC	38,2%	5,8%	,5%	2,6%	0,0%	2,6%
	C1	8,4%	1,6%	0,0%	,5%	0,0%	1,0%
	C2	0,0%	12,6%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	10,5%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	C4	0,0%	11,0%	2,1%	0,0%	,5%	0,0%
2015	AC	37,4%	7,4%	1,0%	1,5%	,5%	3,0%
	C1	10,3%	,5%	0,0%	,5%	0,0%	,5%
	C2	0,0%	7,4%	3,4%	0,0%	0,0%	2,0%
	C3	7,9%	1,5%	,5%	0,0%	0,0%	2,0%
	C4	0,0%	10,3%	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%
2016	AC	36,5%	7,5%	1,0%	1,0%	0,0%	4,0%
	C1	9,0%	1,5%	0,0%	,5%	0,0%	1,0%
	C2	0,0%	12,5%	,5%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	10,5%	,5%	,5%	0,0%	0,0%	,5%
	C4	0,0%	10,5%	1,5%	0,0%	0,0%	1,0%

APÊNDICE F - Percentual de cor/ raça por modalidade dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016.

Cor/ raça		Branca	Parda	Preta	Amarela	Não declarou
2013	AC	59,3%	5,8%	0	0	7,0%
	C1	3,5%	1,2%	0	0	0
	C2	0	9,3%	0	0	0
	C3	3,5%	1,2%	0	0	0
	C4	0	7,0%	2,3%	0	0
2014	AC	42,3%	5,1%	0	0	2,6%
	C1	7,7%	0	0	0	1,3%
	C2	0	11,5%	3,8%	0	0
	C3	9,0%	1,3%	0	0	0
	C4	0	10,3%	5,1%	0	0
2015	AC	37,5%	7,5%	0	1,3%	3,8%
	C1	7,5%	1,3%	0	0	1,3%
	C2	0	13,8%	1,3%	0	0
	C3	7,5%	1,3%	1,3%	0	0
	C4	0	15,0%	0	0	0
2016	AC	39,5%	11,1%	0	0	0
	C1	7,4%	2,5%	0	0	0
	C2	0	9,9%	2,5%	0	2,5%
	C3	6,2%	2,5%	0	0	1,2%
	C4	0	8,6%	4,9%	0	1,2%

APÊNDICE G - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016.

Renda		Até 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu
2013	AC	7,3%	8,5%	17,7%	15,9%	2,4%	20,7%
	C1	0	,6%	1,8%	2,4%	0	,6%
	C2	1,2%	,6%	3,0%	1,2%	0	1,2%
	C3	3,0%	2,4%	0	0	0	,6%
	C4	7,3%	,6%	,6%	0	0	0
2014	AC	2,0%	4,0%	11,4%	15,4%	3,4%	13,4%
	C1	1,3%	1,3%	4,0%	2,7%	,7%	2,0%
	C2	3,4%	2,0%	3,4%	2,7%	0	2,0%
	C3	8,7%	2,0%	,7%	0	0	,7%
	C4	10,1%	2,0%	,7%	0	0	0
2015	AC	3,2%	4,5%	10,3%	16,0%	5,1%	13,5%
	C1	1,3%	1,9%	2,6%	4,5%	0	1,3%
	C2	1,3%	6,4%	1,9%	2,6%	0	,6%
	C3	9,0%	1,3%	0	0	0	,6%
	C4	9,0%	3,2%	0	0	0	0
2016	AC	8,5%	5,2%	13,1%	13,7%	5,2%	5,2%
	C1	1,3%	2,0%	3,3%	2,6%	,7%	2,0%
	C2	2,6%	4,6%	2,6%	2,6%	0	,7%
	C3	7,2%	2,0%	,7%	0	0	1,3%
	C4	9,2%	2,6%	0	0	0	1,3%

APÊNDICE H - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016.

Renda		Até 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu
2013	AC	6,9%	6,9%	14,8%	23,0%	4,7%	15,6%
	C1	1,6%	1,1%	1,3%	1,8%	0	1,1%
	C2	1,1%	1,6%	2,9%	,5%	0	1,3%
	C3	4,7%	1,6%	0	0	0	,5%
	C4	5,5%	,5%	,8%	0	0	,3%
2014	AC	1,4%	3,4%	12,3%	15,4%	4,7%	12,8%
	C1	,8%	,8%	4,7%	2,8%	,6%	2,0%
	C2	2,2%	1,4%	5,9%	1,1%	0	2,8%
	C3	8,9%	1,7%	,6%	0	0	,6%
	C4	9,8%	2,2%	0	0	0	1,1%
2015	AC	4,3%	2,4%	10,8%	17,3%	7,0%	9,5%
	C1	,5%	1,9%	2,2%	3,2%	1,1%	2,4%
	C2	2,2%	2,7%	4,1%	1,9%	0	2,2%
	C3	8,1%	1,9%	,5%	0	0	,8%
	C4	8,9%	2,7%	,3%	0	0	1,1%
2016	AC	4,4%	4,7%	10,6%	15,0%	7,2%	8,3%
	C1	,6%	2,2%	2,8%	3,3%	,3%	2,2%
	C2	3,1%	1,9%	3,3%	2,2%	0	2,8%
	C3	10,0%	1,1%	,3%	0	0	,3%
	C4	9,7%	1,9%	,6%	0	0	1,1%

APÊNDICE I - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016.

Renda		Até 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu
2013	AC	4,0%	5,1%	11,6%	27,3%	7,1%	15,7%
	C1	0	1,0%	2,0%	2,0%	0	1,0%
	C2	,5%	2,5%	3,5%	,5%	0	1,5%
	C3	3,0%	3,5%	0	0	0	0
	C4	5,1%	1,5%	1,5%	0	0	0
2014	AC	2,6%	3,1%	12,0%	14,7%	6,3%	11,0%
	C1	,5%	2,1%	1,6%	1,6%	0	5,8%
	C2	2,1%	3,1%	3,1%	3,1%	0	2,1%
	C3	6,8%	3,7%	,5%	0	0	,5%
	C4	8,9%	3,7%	0	0	0	1,0%
2015	AC	3,4%	3,0%	13,3%	14,3%	8,9%	7,9%
	C1	1,0%	1,0%	3,9%	3,4%	,5%	2,0%
	C2	1,5%	1,5%	2,5%	4,9%	0	2,5%
	C3	5,9%	4,9%	1,0%	0	0	0
	C4	7,9%	3,0%	1,5%	0	0	,5%
2016	AC	2,0%	3,0%	12,5%	17,0%	6,0%	9,5%
	C1	,5%	2,0%	3,0%	5,0%	0	1,5%
	C2	1,5%	1,5%	5,0%	3,5%	0	1,5%
	C3	7,0%	3,5%	,5%	0	0	1,0%
	C4	9,0%	2,5%	,5%	0	0	1,0%

APÊNDICE J - Percentual de renda familiar por modalidade dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016.

Renda		Até 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 30 SM	Mais de 30 SM	Não respondeu
2013	AC	1,2%	1,2%	9,3%	29,1%	11,6%	19,8%
	C1	0	0	2,3%	2,3%	0	0
	C2	1,2%	1,2%	4,7%	2,3%	0	0
	C3	3,5%	0	1,2%	0	0	0
	C4	4,7%	4,7%	0	0	0	0
2014	AC	1,3%	6,4%	7,7%	16,7%	9,0%	9,0%
	C1	0	2,6%	2,6%	1,3%	1,3%	1,3%
	C2	2,6%	3,8%	7,7%	0	0	1,3%
	C3	6,4%	1,3%	1,3%	0	0	1,3%
	C4	9,0%	5,1%	0	1,3%	0	0
2015	AC	0	1,3%	5,0%	11,3%	20,0%	12,5%
	C1	0	1,3%	0	7,5%	0	1,3%
	C2	2,5%	1,3%	8,8%	2,5%	0	0
	C3	8,8%	0	1,3%	0	0	0
	C4	10,0%	3,8%	0	0	0	1,3%
2016	AC	0	2,5%	6,2%	19,8%	12,3%	9,9%
	C1	2,5%	1,2%	1,2%	3,7%	1,2%	0
	C2	1,2%	3,7%	1,2%	3,7%	0	4,9%
	C3	7,4%	2,5%	0	0	0	0
	C4	12,3%	2,5%	0	0	0	0

APÊNDICE K - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016.

Escolaridade da mãe		Até fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Não respondeu
2013	AC	6,7%	1,8%	12,8%	3,7%	36,6%	11,0%
	C1	,6%	0	3,0%	1,2%	,6%	0
	C2	3,7%	,6%	1,8%	,6%	,6%	0
	C3	1,2%	0	3,0%	,6%	1,2%	0
	C4	3,0%	1,2%	3,7%	0	0	,6%
2014	AC	5,4%	,7%	6,7%	2,0%	29,5%	5,4%
	C1	2,0%	,7%	2,0%	,7%	6,0%	,7%
	C2	5,4%	,7%	4,7%	,7%	2,0%	0
	C3	4,7%	0	4,7%	,7%	2,0%	0
	C4	6,7%	,7%	4,7%	,7%	0	0
2015	AC	2,6%	1,3%	10,3%	2,6%	31,4%	4,5%
	C1	1,9%	,6%	1,3%	2,6%	5,1%	0
	C2	1,9%	1,9%	3,2%	,6%	4,5%	,6%
	C3	2,6%	,6%	5,8%	,6%	,6%	,6%
	C4	3,8%	1,3%	4,5%	,6%	1,9%	0
2016	AC	2,6%	2,0%	6,5%	1,3%	35,9%	2,6%
	C1	,7%	,7%	3,3%	2,0%	4,6%	,7%
	C2	1,3%	0	4,6%	1,3%	5,9%	0
	C3	6,5%	,7%	1,3%	0	2,0%	,7%
	C4	4,6%	,7%	7,2%	,7%	0	0

APÊNDICE L - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016

Escolaridade da mãe		Até fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Não respondeu
2013	AC	2,1%	1,6%	8,7%	6,9%	49,1%	3,4%
	C1	,3%	0	,8%	1,3%	4,5%	0
	C2	1,1%	,5%	1,1%	,3%	4,2%	,3%
	C3	,5%	,5%	3,2%	,3%	1,8%	,5%
	C4	2,1%	,8%	3,4%	0	,5%	,3%
2014	AC	,3%	,8%	6,4%	3,1%	38,0%	1,4%
	C1	,6%	0	1,7%	1,1%	8,1%	,3%
	C2	1,4%	,6%	3,6%	1,4%	5,9%	,6%
	C3	3,6%	1,7%	3,4%	1,4%	1,4%	,3%
	C4	5,0%	,6%	4,7%	1,1%	1,4%	,3%
2015	AC	1,1%	,3%	6,8%	3,5%	37,3%	2,4%
	C1	,5%	0	2,2%	,8%	7,0%	,8%
	C2	,8%	,3%	3,2%	,8%	7,6%	,3%
	C3	2,7%	,5%	3,8%	1,6%	1,6%	1,1%
	C4	4,6%	,5%	3,5%	1,9%	1,6%	,8%
2016	AC	,6%	,8%	5,6%	3,6%	38,1%	1,7%
	C1	,3%	,3%	3,1%	1,4%	5,6%	,8%
	C2	2,2%	,8%	3,3%	,3%	6,7%	0
	C3	3,1%	1,9%	4,2%	1,7%	,8%	0
	C4	3,3%	1,4%	6,1%	1,1%	,8%	,6%

APÊNDICE M- Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016

Escolaridade da mãe		Até fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Não respondeu
2013	AC	4,0%	3,0%	8,1%	4,0%	47,0%	4,5%
	C1	0	0	1,0%	0	5,1%	0
	C2	,5%	0	2,5%	1,0%	4,0%	,5%
	C3	1,5%	1,0%	2,5%	1,0%	,5%	0
	C4	2,5%	0	2,5%	0	2,5%	,5%
2014	AC	,5%	1,6%	7,3%	3,7%	36,6%	0
	C1	,5%	,5%	2,6%	0	6,8%	1,0%
	C2	1,6%	,5%	4,7%	1,6%	5,2%	0
	C3	3,7%	0	3,7%	,5%	3,7%	0
	C4	4,7%	,5%	4,7%	0	3,7%	0
2015	AC	2,5%	,5%	6,4%	2,0%	38,9%	,5%
	C1	0	0	2,0%	,5%	9,4%	0
	C2	0	,5%	2,5%	1,0%	8,4%	,5%
	C3	2,0%	1,0%	4,9%	2,0%	1,5%	,5%
	C4	1,5%	,5%	6,9%	,5%	3,4%	0
2016	AC	1,0%	0	6,5%	2,5%	38,0%	2,0%
	C1	,5%	0	1,0%	,5%	8,5%	1,5%
	C2	2,5%	0	3,0%	,5%	6,5%	,5%
	C3	3,0%	0	4,0%	,5%	4,0%	,5%
	C4	1,0%	1,5%	4,5%	1,5%	3,5%	1,0%

APÊNDICE N - Percentual da escolaridade da mãe por modalidade dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016

Escolaridade da mãe		Até fundamental completo	Médio incompleto	Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Não respondeu
2013	AC	2,3%	1,2%	1,2%	4,7%	60,5%	2,3%
	C1	0	0	0	1,2%	3,5%	0
	C2	0	0	0	1,2%	8,1%	0
	C3	0	0	3,5%	0	1,2%	0
	C4	3,5%	1,2%	4,7%	0	0	0
2014	AC	2,6%	0	1,3%	3,8%	42,3%	0
	C1	0	0	1,3%	0	7,7%	0
	C2	1,3%	1,3%	6,4%	0	6,4%	0
	C3	1,3%	0	7,7%	0	1,3%	0
	C4	7,7%	0	5,1%	2,6%	0	0
2015	AC	0	0	1,3%	2,5%	41,3%	5,0%
	C1	0	0	0	0	10,0%	0
	C2	0	0	5,0%	1,3%	7,5%	1,3%
	C3	1,3%	0	1,3%	2,5%	5,0%	0
	C4	6,3%	1,3%	3,8%	2,5%	1,3%	0
2016	AC	2,5%	0	4,9%	1,2%	42,0%	0
	C1	0	1,2%	2,5%	0	6,2%	0
	C2	1,2%	0	2,5%	0	9,9%	1,2%
	C3	0	0	3,7%	2,5%	2,5%	1,2%
	C4	1,2%	1,2%	4,9%	1,2%	4,9%	1,2%

APÊNDICE O - Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016

Tipo de escola		Federal	Estadual	Privada	Não respondeu
2013	AC	11,6%	7,3%	49,4%	4,3%
	C1	4,9%	,6%	0,0%	0,0%
	C2	3,7%	1,8%	0,0%	1,8%
	C3	1,2%	4,9%	0,0%	0,0%
	C4	2,4%	5,5%	0,0%	,6%
2014	AC	4,0%	,7%	43,0%	2,0%
	C1	7,4%	4,7%	0,0%	0,0%
	C2	4,0%	8,7%	0,0%	,7%
	C3	4,0%	5,4%	0,0%	2,7%
	C4	0,0%	8,7%	0,0%	4,0%
2015	AC	,6%	,6%	50,6%	,6%
	C1	6,4%	3,2%	0,0%	1,9%
	C2	4,5%	8,3%	0,0%	0,0%
	C3	1,9%	7,1%	0,0%	1,9%
	C4	3,8%	5,1%	0,0%	2,6%
2016	AC	3,3%	,7%	45,8%	1,3%
	C1	9,2%	1,3%	0,0%	1,3%
	C2	5,2%	4,6%	0,0%	3,3%
	C3	,7%	8,5%	0,0%	2,0%
	C4	4,6%	6,5%	0,0%	1,3%

APÊNDICE P - Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016

Tipo de escola		Federal	Estadual	Privada	Não respondeu
2013	AC	5,8%	,5%	62,8%	2,1%
	C1	5,3%	1,3%	0,0%	,3%
	C2	3,4%	2,6%	0,0%	1,3%
	C3	3,2%	2,4%	0,0%	1,3%
	C4	1,8%	4,5%	0,0%	,8%
2014	AC	,8%	,3%	48,5%	,6%
	C1	9,0%	2,0%	0,0%	,6%
	C2	9,8%	2,5%	0,0%	1,1%
	C3	2,5%	7,8%	0,0%	1,4%
	C4	4,8%	7,6%	0,0%	,8%
2015	AC	,8%	,3%	48,9%	,8%
	C1	9,2%	1,6%	0,0%	,5%
	C2	8,4%	3,5%	0,0%	1,1%
	C3	4,1%	6,2%	0,0%	,5%
	C4	4,1%	6,2%	0,0%	2,4%
2016	AC	,3%	0,0%	49,4%	,6%
	C1	8,1%	1,9%	0,0%	1,4%
	C2	8,9%	3,3%	0,0%	1,1%
	C3	4,2%	6,4%	0,0%	1,1%
	C4	3,6%	7,5%	0,0%	2,2%

APÊNDICE Q- Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016

Tipo de escola		Federal	Estadual	Privado	Não respondeu
2013	AC	2,0%	0,0%	68,2%	0,0%
	C1	4,0%	2,0%	0,0%	0,0%
	C2	6,6%	1,5%	0,0%	0,0%
	C3	2,5%	3,0%	0,0%	1,0%
	C4	3,0%	4,5%	0,0%	,5%
2014	AC	,5%	,5%	48,2%	,5%
	C1	6,8%	4,2%	0,0%	,5%
	C2	7,3%	4,2%	0,0%	2,1%
	C3	4,2%	4,7%	0,0%	2,1%
	C4	4,7%	8,9%	0,0%	0,0%
2015	AC	,5%	,5%	47,8%	1,0%
	C1	9,9%	1,0%	0,0%	1,0%
	C2	8,9%	2,0%	0,0%	2,0%
	C3	9,4%	2,5%	0,0%	0,0%
	C4	6,4%	4,9%	0,0%	1,5%
2016	AC	1,0%	,5%	48,0%	,5%
	C1	9,5%	2,0%	0,0%	,5%
	C2	10,0%	1,0%	0,0%	1,5%
	C3	4,0%	7,0%	0,0%	,5%
	C4	6,5%	5,5%	0,0%	1,0%

APÊNDICE R- Percentual do tipo da escola por modalidade dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016

Tipo de escola		Federal	Estadual	Privada	Não respondeu
2013	AC	4,7%	0,0%	65,9%	1,2%
	C1	4,7%	0,0%	0,0%	0,0%
	C2	9,4%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	2,4%	2,4%	0,0%	0,0%
	C4	8,2%	0,0%	0,0%	1,2%
2014	AC	1,3%	0,0%	46,2%	2,6%
	C1	6,4%	1,3%	0,0%	1,3%
	C2	10,3%	5,1%	0,0%	0,0%
	C3	9,0%	1,3%	0,0%	0,0%
	C4	5,1%	10,3%	0,0%	0,0%
2015	AC	1,3%	0,0%	48,8%	0,0%
	C1	8,8%	1,3%	0,0%	0,0%
	C2	13,8%	1,3%	0,0%	0,0%
	C3	5,0%	5,0%	0,0%	0,0%
	C4	3,8%	10,0%	0,0%	1,3%
2016	AC	1,2%	0,0%	48,1%	0,0%
	C1	7,4%	2,5%	0,0%	0,0%
	C2	12,3%	2,5%	0,0%	0,0%
	C3	4,9%	2,5%	0,0%	2,5%
	C4	6,2%	7,4%	0,0%	1,2%

APÊNDICE S - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016

Sexo		Feminino	Masculino
2013	AC	31,7%	40,9%
	C1	,6%	4,9%
	C2	1,2%	6,1%
	C3	1,8%	4,3%
	C4	4,3%	4,3%
2014	AC	20,8%	28,9%
	C1	4,0%	8,1%
	C2	2,7%	10,7%
	C3	4,7%	7,4%
	C4	4,0%	8,7%
2015	AC	23,7%	28,8%
	C1	4,5%	7,1%
	C2	7,1%	5,8%
	C3	3,8%	7,1%
	C4	5,1%	7,1%
2016	AC	28,1%	22,9%
	C1	3,9%	7,8%
	C2	6,5%	6,5%
	C3	4,6%	6,5%
	C4	3,3%	9,8%

APÊNDICE T - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016

Sexo		Feminino	Masculino
2013	AC	41,4%	30,3%
	C1	3,7%	3,2%
	C2	5,8%	1,6%
	C3	3,7%	3,2%
	C4	3,7%	3,4%
2014	AC	29,3%	20,7%
	C1	7,8%	3,9%
	C2	8,9%	4,5%
	C3	7,0%	4,7%
	C4	8,1%	5,0%
2015	AC	28,1%	23,2%
	C1	7,0%	4,3%
	C2	10,3%	2,7%
	C3	5,9%	5,4%
	C4	7,6%	5,4%
2016	AC	28,1%	22,2%
	C1	7,2%	4,2%
	C2	7,5%	5,8%
	C3	6,7%	5,0%
	C4	5,8%	7,5%

APÊNDICE U - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016

Sexo		Feminino	Masculino
2013	AC	41,4%	29,3%
	C1	4,0%	2,0%
	C2	5,1%	3,5%
	C3	4,5%	2,0%
	C4	1,5%	6,6%
2014	AC	26,7%	23,0%
	C1	5,2%	6,3%
	C2	6,8%	6,8%
	C3	6,3%	5,2%
	C4	8,9%	4,7%
2015	AC	30,0%	20,7%
	C1	6,4%	5,4%
	C2	6,4%	6,4%
	C3	7,4%	4,4%
	C4	7,4%	5,4%
2016	AC	30,0%	20,0%
	C1	9,0%	3,0%
	C2	7,0%	6,0%
	C3	5,5%	6,5%
	C4	9,0%	4,0%

APÊNDICE V - Percentual do sexo por modalidade dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016

Sexo		Feminino	Masculino
2013	AC	27,9%	44,2%
	C1	0	4,7%
	C2	2,3%	7,0%
	C3	1,2%	3,5%
	C4	2,3%	7,0%
2014	AC	19,2%	30,8%
	C1	2,6%	6,4%
	C2	9,0%	6,4%
	C3	1,3%	9,0%
	C4	9,0%	6,4%
2015	AC	15,0%	35,0%
	C1	1,3%	8,8%
	C2	6,3%	8,8%
	C3	5,0%	5,0%
	C4	5,0%	10,0%
2016	AC	11,1%	39,5%
	C1	3,7%	6,2%
	C2	6,2%	8,6%
	C3	6,2%	3,7%
	C4	7,4%	7,4%

APÊNDICE X - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016

Situação de trabalho		Não trabalha	Trabalha e recebe auxílio financeiro	Trabalha/ contribui para renda da família	Trabalha e se sustenta	Trabalha/ único que sustenta a família	Não respondeu
2013	AC	29,3%	4,3%	10,4%	11,6%	4,3%	12,8%
	C1	,6%	,6%	1,2%	1,2%	1,2%	,6%
	C2	0	0	1,8%	3,0%	1,2%	1,2%
	C3	3,7%	0	,6%	0	,6%	1,2%
	C4	5,5%	0	1,8%	0	,6%	,6%
2014	AC	20,1%	4,0%	6,0%	6,7%	2,7%	10,1%
	C1	3,4%	2,0%	,7%	2,7%	2,7%	,7%
	C2	4,0%	0	4,0%	4,0%	1,3%	0
	C3	7,4%	0	2,7%	0	1,3%	,7%
	C4	3,4%	,7%	2,7%	2,7%	1,3%	2,0%
2015	AC	34,0%	5,8%	1,9%	5,1%	0	5,8%
	C1	3,8%	,6%	1,3%	3,2%	2,6%	0
	C2	2,6%	1,9%	3,2%	3,2%	1,3%	,6%
	C3	5,8%	0	3,2%	,6%	0	1,3%
	C4	5,1%	0	1,9%	2,6%	,6%	1,9%
2016	AC	33,3%	5,9%	3,3%	5,2%	1,3%	2,0%
	C1	3,3%	1,3%	2,0%	2,6%	1,3%	1,3%
	C2	3,9%	2,0%	3,9%	1,3%	,7%	1,3%
	C3	4,6%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%
	C4	5,9%	1,3%	2,0%	,7%	2,6%	,7%

APÊNDICE W - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016

Situação de trabalho		Não trabalha	Trabalha e recebe auxílio financeiro	Trabalha/ contribui para renda da família	Trabalha e se sustenta	Trabalha/ único que sustenta a família	Não respondeu
2013	AC	57,0%	2,9%	,8%	1,3%	,3%	9,5%
	C1	5,3%	,3%	,3%	,3%	,3%	,5%
	C2	5,5%	,3%	,5%	,5%	,3%	,3%
	C3	6,3%	0	0	0	,3%	,3%
	C4	4,5%	0	1,3%	,8%	0	,5%
2014	AC	42,5%	2,5%	,3%	0	0	4,7%
	C1	9,2%	,8%	,6%	,3%	0	,8%
	C2	11,2%	0	,6%	,8%	,6%	,3%
	C3	7,5%	0	1,1%	1,4%	,3%	1,4%
	C4	9,5%	1,1%	,6%	,8%	0	1,1%
2015	AC	44,1%	2,4%	,3%	,3%	0	4,3%
	C1	9,2%	,8%	,3%	0	0	1,1%
	C2	10,8%	,8%	,5%	0	,3%	,5%
	C3	6,8%	,5%	1,1%	,5%	,3%	2,2%
	C4	10,5%	0	,8%	1,1%	0	,5%
2016	AC	45,8%	,8%	0	0	,3%	3,3%
	C1	10,6%	,3%	0	0	0	,6%
	C2	10,8%	,3%	,6%	,6%	,6%	,6%
	C3	10,3%	0	,6%	0	,3%	,6%
	C4	9,7%	,6%	1,1%	1,1%	,6%	,3%

APÊNDICE Y- Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016

Situação de trabalho		Não trabalha	Trabalha e recebe auxílio financeiro	Trabalha/ contribui para renda da família	Trabalha e se sustenta	Trabalha/ único que sustenta a família	Não respondeu
2013	AC	58,1%	3,0%	1,5%	,5%	0	7,6%
	C1	5,1%	,5%	0	0	0	,5%
	C2	7,1%	0	,5%	0	0	1,0%
	C3	6,1%	0	,5%	0	0	0
	C4	6,1%	0	,5%	,5%	0	1,0%
2014	AC	44,5%	1,6%	1,0%	1,0%	0	1,6%
	C1	8,9%	0	0	0	0	2,6%
	C2	10,5%	,5%	1,0%	,5%	0	1,0%
	C3	9,9%	0	0	0	,5%	1,0%
	C4	10,5%	0	1,0%	,5%	,5%	1,0%
2015	AC	45,8%	2,0%	0	0	0	3,0%
	C1	10,3%	1,0%	0	0	0	,5%
	C2	9,9%	0	,5%	1,0%	0	1,5%
	C3	10,3%	0	0	,5%	0	1,0%
	C4	11,3%	,5%	0	,5%	0	,5%
2016	AC	46,5%	1,0%	1,0%	0	0	1,5%
	C1	10,0%	,5%	0	0	0	1,5%
	C2	10,0%	1,0%	1,0%	0	0	1,0%
	C3	11,5%	0	0	0	0	,5%
	C4	11,0%	,5%	0	0	0	1,5%

APÊNDICE Z - Percentual da situação de trabalho por modalidade dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016

Situação de trabalho		Não trabalha	Trabalha e recebe auxílio financeiro	Trabalha/ contribui para renda da família	Trabalha e se sustenta	Trabalha/ único que sustenta a família	Não respondeu
2013	AC	57,0%	7,0%	0	0	0	8,1%
	C1	3,5%	1,2%	0	0	0	0
	C2	8,1%	1,2%	0	0	0	0
	C3	4,7%	0	0	0	0	0
	C4	8,1%	0	1,2%	0	0	0
2014	AC	46,2%	1,3%	0	1,3%	0	1,3%
	C1	5,1%	3,8%	0	0	0	0
	C2	11,5%	0	1,3%	0	1,3%	1,3%
	C3	7,7%	0	1,3%	0	0	1,3%
	C4	11,5%	0	1,3%	0	0	2,6%
2015	AC	43,8%	0	0	0	0	6,3%
	C1	10,0%	0	0	0	0	0
	C2	12,5%	1,3%	0	1,3%	0	0
	C3	7,5%	0	2,5%	0	0	0
	C4	13,8%	0	1,3%	0	0	0
2016	AC	48,1%	1,2%	0	0	0	1,2%
	C1	8,6%	0	1,2%	0	0	0
	C2	12,3%	0	1,2%	0	0	1,2%
	C3	8,6%	0	0	0	0	1,2%
	C4	9,9%	0	1,2%	2,5%	0	1,2%

APÊNDICE A1- Percentual da idade por modalidade dos ingressantes no curso de *Direito noturno*, de 2013 a 2016

Idade		17 anos ou menos	18 a 20 anos	21 a 24 anos	25 anos ou mais
2013	AC	0,0%	26,8%	17,1%	28,7%
	C1	0,0%	1,8%	,6%	3,0%
	C2	,6%	1,8%	,6%	4,3%
	C3	0,0%	2,4%	1,2%	2,4%
	C4	0,0%	2,4%	1,8%	4,3%
2014	AC	0,0%	14,1%	6,7%	28,9%
	C1	0,0%	4,7%	2,7%	4,7%
	C2	0,0%	5,4%	2,0%	6,0%
	C3	0,0%	3,4%	3,4%	5,4%
	C4	0,0%	3,4%	4,0%	5,4%
2015	AC	0,0%	30,1%	5,1%	17,3%
	C1	0,0%	7,1%	1,3%	3,2%
	C2	0,0%	6,4%	,6%	5,8%
	C3	0,0%	3,8%	5,1%	1,9%
	C4	0,0%	6,4%	1,9%	3,8%
2016	AC	0,0%	27,5%	8,5%	15,0%
	C1	0,0%	5,2%	1,3%	5,2%
	C2	1,3%	9,8%	,7%	1,3%
	C3	0,0%	3,9%	2,0%	5,2%
	C4	0,0%	7,2%	2,6%	3,3%

APÊNDICE B1- Percentual da idade por modalidade, dos ingressantes no curso de *Direito integral*, de 2013 a 2016

Idade		17 anos ou menos	18 a 20 anos	21 a 24 anos	25 anos ou mais
2013	AC	1,6%	55,7%	9,8%	4,7%
	C1	,3%	6,3%	,3%	0
	C2	,3%	5,3%	,5%	1,3%
	C3	,3%	4,5%	1,6%	,5%
	C4	,3%	6,1%	,3%	,5%
2014	AC	1,7%	41,1%	5,0%	2,2%
	C1	,8%	8,4%	1,7%	,8%
	C2	0	9,2%	3,1%	1,1%
	C3	0	8,7%	1,7%	1,4%
	C4	0	9,8%	2,5%	,8%
2015	AC	,3%	39,5%	7,3%	4,3%
	C1	,3%	8,9%	1,4%	,8%
	C2	0	9,7%	2,4%	,8%
	C3	,3%	8,6%	1,9%	,5%
	C4	,3%	10,5%	,8%	1,4%
2016	AC	,6%	39,4%	6,1%	4,2%
	C1	0	8,3%	2,8%	,3%
	C2	,3%	10,6%	1,9%	,6%
	C3	,3%	9,4%	1,4%	,6%
	C4	,6%	10,3%	1,9%	,6%

APÊNDICE C1- Percentual da idade por modalidade, dos ingressantes no curso de *Medicina*, de 2013 a 2016

Idade		17 anos ou menos	18 a 20 anos	21 a 24 anos	25 anos ou mais
2013	AC	0%	42,4%	20,7%	7,6%
	C1	,5%	3,5%	2,0%	0
	C2	0	6,6%	1,5%	,5%
	C3	0	3,5%	2,5%	,5%
	C4	0	5,1%	1,5%	1,5%
2014	AC	,5%	24,6%	18,3%	6,3%
	C1	0	7,9%	2,6%	1,0%
	C2	0	6,8%	4,2%	2,6%
	C3	,5%	5,8%	2,6%	2,6%
	C4	0	6,3%	4,7%	2,6%
2015	AC	1,0%	33,0%	14,3%	2,5%
	C1	0	8,4%	3,4%	0
	C2	0	9,4%	2,5%	1,0%
	C3	0	4,4%	3,9%	3,4%
	C4	,5%	7,4%	3,0%	2,0%
2016	AC	,5%	32,0%	14,0%	3,5%
	C1	0	9,5%	2,5%	0
	C2	,5%	8,5%	3,0%	1,0%
	C3	0	6,5%	3,5%	2,0%
	C4	,5%	8,5%	3,5%	,5%

APÊNDICE D1 - Percentual da idade por modalidade, dos ingressantes no curso de *Engenharia de Produção*, de 2013 a 2016

Idade		17 anos ou menos	18 a 20 anos	21 a 24 anos	25 anos ou mais
2013	AC	2,3%	57,0%	11,6%	1,2%
	C1	0	4,7%		0
	C2	0	8,1%	1,2%	0
	C3	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%
	C4	0	5,8%	3,5%	0
2014	AC	2,6%	34,6%	7,7%	5,1%
	C1	0	5,1%	3,8%	0
	C2	0	11,5%	3,8%	0
	C3	0	9,0%	1,3%	0
	C4	0	11,5%	2,6%	1,3%
2015	AC	0	43,8%	6,3%	0
	C1	0	8,8%	1,3%	0
	C2	0	12,5%	2,5%	0
	C3	0	7,5%	2,5%	0
	C4	0	11,3%	2,5%	1,3%
2016	AC	0	43,2%	4,9%	2,5%
	C1	1,2%	6,2%	1,2%	1,2%
	C2	0	11,1%	2,5%	1,2%
	C3	0	8,6%	1,2%	0
	C4	0	8,6%	3,7%	2,5%