

## ARTIGO

# POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ESTUDANTES NOS ANOS 2010 A 2012

Anandra Santos Ribeiro de Oliveira\*

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil

Ivair Ramos Silva\*\*

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto - MG, Brasil

**RESUMO:** Ao longo dos anos, o Ensino Superior brasileiro vem se caracterizando como excludente. Para combater essa realidade, várias foram as ações de ampliação de acessibilidade adotadas pelo Governo Federal no intuito de garantir que a população historicamente excluída pudesse também passar a frequentá-lo. Este artigo propõe, portanto, investigar a democratização do Ensino Superior brasileiro a partir do perfil socioeconômico de alunos pertencentes a esse nível educacional. Foram analisadas as características socioeconômicas de estudantes brasileiros dos anos de 2010, 2011 e 2012, a partir dos microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Para análise dos dados, foram utilizadas técnicas de análise descritiva e métodos estatísticos multivariados. Percebeu-se maior inserção de alunos de classes sociais menos favorecidas após a criação dos programas de inclusão social no Ensino Superior. No entanto, verifica-se, ainda, a presença de alguns marcadores de que a democratização ainda está em vias de construção.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Democratização do Ensino Superior. Políticas de inclusão social no Ensino Superior.

## SOCIAL INCLUSION POLICIES IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: A STUDY ON THE SOCIOECONOMIC PROFILE OF STUDENTS IN THE YEARS 2010-2012

**ABSTRACT:** Over the years, the Brazilian higher education has been characterized as exclusive. To combat this reality, there were several actions of accessibility expansion adopted by the Federal Government, enabling the historically excluded population could also pass to attend it. Therefore, this paper proposes to investigate the democratization of Brazilian high education based on socioeconomic profile of students. For this, we analyzed the socioeconomic characteristics of Brazilian university in the years 2010, 2011

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153900>

Elocation-id - e153900

\*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: <anandraribeiro@gmail.com> .

\*\*Doutor em Estatística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutorado em Estatística pela Harvard Medical School. Professor adjunto do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Ouro Preto-MG, Brasil. É pesquisador convidado do Department of Population Medicine, Harvard Medical School and Harvard Pilgrim Health Care Institute, Boston, MA, USA. E-mail: <ivairrest@gmail.com> .

and 2012, from microdata provided by the National Institute of Educational Studies Anísio Teixeira (Inep). Data analysis has used techniques as descriptive analysis and multivariate statistical methods. It was noticed a greater inclusion of less favored social classes of students after the creation of social inclusion programs in higher education. However, we verify the presence of some markers that show democratization is still under construction.

**Keywords:** Higher education. Democratization of higher education. Social inclusion policies in higher education.

## INTRODUÇÃO

Historicamente, o Ensino Superior brasileiro tem se mostrado excludente, na medida em que não possibilita o acesso igualitário da população, refletindo as desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 1). Para a análise de tal fenômeno contribuem os estudos da Sociologia da Educação, ao trazerem evidências da relação entre origem social e maior ou menor participação no sistema escolar. Ou seja, descobre-se, a partir de inúmeras investigações, que a origem social poderia explicar trajetórias escolares mal ou bem-sucedidas, que poderiam assim ser identificadas, genericamente, por meio de menor ou maior acesso aos diversos níveis educacionais (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 59).

Condizente com o argumento sociológico há o estudo feito pelo IBGE/PNAD, do ano de 2009, constatando que a participação no Ensino Superior de estudantes provenientes de famílias com os rendimentos mais baixos corresponde a apenas 3,4%. E, daqueles originários de famílias com rendimentos mais altos, corresponde a mais da metade dos matriculados nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas (NEVES, 2014, p. 280). No entanto, para além de possíveis determinismos entre origem social e escolarização, em recente estudo sobre a ampliação da acessibilidade dos níveis educacionais brasileiros, Brito (2010) encontrou crescimento, nos últimos 50 anos, da população que chega e conclui o Ensino Básico (oito anos de estudo), havendo ainda muitas barreiras que se colocam para a conclusão do Ensino Médio e entrada nas universidades. Afirma, ainda, que, “com os ganhos em acessibilidade, os efeitos da origem social tendem a diminuir nos níveis básicos, indicando diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais para estes níveis” (BRITO, 2013, p. 24), mas que, “a partir da entrada no Ensino Médio, a diminuição na desigualdade de oportunidades educacionais condicionada à origem social não é tão clara, e os níveis de desigualdade tenderam à estabilidade ao longo do período analisado” (BRITO, 2013,

p. 24). Santos e Cerqueira (2009) também compartilham dessa opinião quando afirmam que “quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 1). Para exemplificar, em 2013, segundo os dados disponibilizados pelo observatório do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>, 93,4% de crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental. No entanto, segundo a mesma fonte, apenas 71,7% concluíram tal etapa educacional, em 2013. Por conseguinte, apenas 59,5% de jovens entre 15 e 17 anos matriculam-se no Ensino Médio, de forma que apenas 16,6% dos jovens brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos matricularam-se no Ensino Superior.<sup>2</sup>

Como se nota, há um processo decrescente de participação da população em sistemas de ensino na medida em que se eleva o nível de escolaridade. Fica-se, assim, com a impressão de que, quanto maior o nível de escolaridade, maior é a dificuldade em atingi-lo e de desvencilhá-lo da origem social. Não diferentes são os dados informados por Lima (2014) sobre, atualmente, apenas 14,9% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos estarem matriculados no Ensino Superior. Esse valor segue acompanhado, segundo Souza (2009), da baixa representatividade dos setores populares nesse seguimento, sobretudo negros e pobres.

As questões mencionadas introduzem a temática da expansão do acesso ao ensino brasileiro, em especial, ao Ensino Superior. Esse que tem sido alvo de ações governamentais voltadas exatamente para sua democratização, objetivando-se a superação da baixa acessibilidade se comparada com os outros níveis educacionais, bem como o compartilhamento do valor social atribuído à Educação Superior por possibilitar melhores colocações profissionais e possível mobilidade social.

Diante dessa problemática, esse artigo propõe, portanto, investigar o perfil socioeconômico de alunos entrantes no nível superior após a implantação dos programas de acessibilidade, como Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Programa Incluir, cotas raciais e sociais, Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), Sistema Universidade Aberta do Brasil, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e demais ações afirmativas. Pois, compreende-se que estudar o perfil desses alunos configura-se como uma estratégia de reconhecimento da proporção de participação no Ensino Superior desses grupos e populações sub e super-representados. Para a investigação, portanto, foram analisadas as características do público de universitários brasileiros dos anos de 2010, 2011 e 2012, momento posterior aos programas maciçamente implantados. Para isso, foram utilizados os microdados do Exame Nacional de Desempenho

de Estudante (Enade) disponibilizados pelo Inep e que trazem características dos alunos do Ensino Superior brasileiro, analisados, por sua vez, por técnicas estatísticas descritivas e multivariadas.

Organizado em quatro seções, além da introdução, esse texto trata, na primeira parte, de breve histórico sobre o Ensino Superior no Brasil, de modo a apontar sua configuração atual e a temática da desigualdade educacional nesse nível de ensino. Em seguida, aborda-se o tema das políticas de inclusão social adotadas pelo governo. Serão apresentados, ainda, a metodologia, os resultados e as considerações finais.

## HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Compreendido como a etapa educacional mais elevada, o Ensino Superior brasileiro, segundo Durham (2005), caracteriza-se como tardio, se comparado ao que aconteceu na América Espanhola. Pois, diferentemente da América Espanhola, que construiu, já no século XVI, no início de sua colonização, as universidades católicas, o Brasil não ergueu durante todo o período colonial universidades ou qualquer outro tipo de Instituição de Ensino Superior (IES). Foi apenas no início do século XIX, mais especificamente em 1808, que surgiram as primeiras IES. E, apenas, nos anos 1930 surgiram as primeiras universidades brasileiras.

Para fins didáticos, Durham divide a história do Ensino Superior em períodos. O primeiro, conhecido como monárquico, vai de 1808 a 1889 e caracterizou-se pela criação de cursos isolados, por iniciativa da Coroa Portuguesa, para formação de profissionais liberais. Foram criadas nessa época as escolas autônomas de Cirurgia e Anatomia, na Bahia e no Rio de Janeiro. Também no Rio de Janeiro foi criada a Academia de Guarda da Marinha; e, em 1810, a Academia Real Militar. O período seguinte, conhecido como Primeira República, vigorou de 1889 a 1930 e caracterizou-se pela descentralização do sistema, uma vez que surgiram, ao lado das escolas federais, as de natureza pública (estaduais ou municipais) e as privadas (DURHAM, 2005, p. 193). É válido ressaltar que nessa época, apesar da criação de 56 novas escolas superiores no Brasil, sendo a grande maioria privada, elas não se configuravam como universidades, mas como escolas autônomas centradas em cursos únicos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Note-se que no período aludido já era marcante a presença da iniciativa privada à frente das IES.

Apenas no período seguinte, conhecido como Estado Novo (1930 a 1945), instalaram-se as primeiras universidades brasileiras, que somavam, ao todo, três: duas no Rio de Janeiro e uma em São Paulo. Nessa época, a quantidade de universitários aproximava-se de 33.723

(SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Já em 1945, esse valor se alterou para 42 mil alunos, estando 48% deles no ensino privado. Esse período se caracterizou pelas reformas educacionais que, ao atingirem o Ensino Superior, pouco alteraram sua estrutura. Pois, a reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Sucessor do Estado Novo, outro período histórico, a Segunda República (1945-1964), caracterizou-se pela ampliação do número de universidades públicas, tendo em vista o período anterior em que foram criadas apenas três. Assim, entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000, p. 70-71). Manteve-se também nesse período a estabilidade da participação do setor privado, que acumulava entre 45% e 47% das matrículas (DURHAM, 2005). Por outro lado, aumentou-se a reivindicação por maior número de vagas nas IES públicas, o que suscitou a movimentação intensa de estudantes em torno da implantação de reformas universitárias. Esse movimento concentrou-se, principalmente, em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 que, para o Ensino Superior, previa a expansão das universidades públicas e gratuitas. A intenção era as IES públicas substituírem todo o ensino privado. No entanto, após a aprovação da LDB de 1961, pouco se alterou a estrutura vigente, de modo a conservar o predomínio do setor privado e a desigualdade social e de acesso ao Ensino Superior.

Seguiu-se, assim, o período do Regime Militar e a Reforma (1964-1980). Marcado pela preocupação em suprimir a movimentação estudantil, o governo militar derrotou a mobilização universitária, primeiramente, para, em seguida, promover grande reforma educacional nessa área, onde se propôs a

[...] extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização). (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5)

Os mesmos autores apontam que, apesar da proposta, a reforma foi incompleta. Não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente por meio da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6). Ainda assim, pulou-se de 95.961 matrículas, em 1960, para 134.500, em 1980. É importante ressaltar, igualmente, que já nessa

época havia maior concentração de matrículas no ensino privado na região sudeste. Durham (2005) atribui isso à vinculação da expansão do setor privado à lógica de mercado, justificando, portanto, sua concentração nas regiões de maior desenvolvimento econômico.

Considerado como um período de crise política, tendo em vista a transição de regime político que estava por vir, os anos 1980 também ficaram conhecidos como a década da crise econômica e da inflação crescente. Isso pode ter ocasionado a estagnação do Ensino Superior, verificada por meio da queda da porcentagem de matrículas no ensino privado. Outra característica que marca esse período é a expansão, principalmente nas IES privadas, do número de cursos noturnos. Esses que foram criados pela demanda de atender a um público já inserido no mercado de trabalho que, por essa razão, não podia frequentar os cursos diurnos. Assim, segundo Durham (2005), em 1986, a taxa de matrículas em cursos noturnos privados era de 76,5%. Já nas IES federais, esse percentual caiu para 16%. Também houve, nesse período, aumento do número de universidades privadas, ou seja, passaram de 20 para 49, entre os anos de 1985 e 1990. Esse fato não significou, necessariamente, ampliação da inserção de egressos do Ensino Médio no Ensino Superior ou mesmo melhoria da qualidade do ensino para esse nível educacional. Afinal, tal expansão foi fomentada por grupos que apoiavam a massificação do ensino, seguida da obtenção de lucros e pouca preocupação com o desenvolvimento das atividades de ensino e pesquisa.

Na sequência, seguiram os anos 1990 e 2000, os quais tiveram como marco a aprovação da LDB de 1996, que agregou para o Ensino Superior:

[...] a explicitação dos variados tipos de IES admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de *status* e autonomia. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 7)

Além do mais, com vistas a monitorar a qualidade do Ensino Superior, criou-se, ainda na década de 1990, um sistema de avaliação conhecido como Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “Provão” e substituído, em 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), ainda em vigor e que passou a integrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), englobando, além da avaliação do estudante, a avaliação das IES e dos cursos. Criou-se, igualmente, em 1998, o Exame Nacional

do Ensino Médio (Enem) que, em princípio, tinha a função de avaliar o Ensino Médio, mas foi posteriormente utilizado como alternativa ao tradicional vestibular das IES. Nesse período também se iniciou a oferta de cursos a distância para o Ensino Superior, previsto na LDB, de 1996 (as IES que se interessassem por oferecer tal modalidade deveriam obter o credenciamento específico da União).

Nos anos 2000, foram criadas, igualmente, metas de acesso ao Ensino Superior, descritas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que previam a ampliação das matrículas em IES para jovens na faixa etária de 18 a 24 anos de 12% para 30%. Propôs-se a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas IES públicas. Para as IES privadas, foram instituídos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) – este substituiu o crédito rotativo. Também foram instituídos programas que envolvem diversificação acadêmica e de articulação do ensino, pesquisa e extensão, programas/ações de avaliação e de regulação do sistema, programas/ações de cooperação e relações internacionais, programas/ações de articulação da Educação Superior com a Educação **Básica** e programas/ações de acesso e permanência. A partir dos anos 2000, portanto, percebe-se que grande parte das ações voltadas ao Ensino Superior orienta-se para a ampliação de acesso ao mesmo.

No entanto, Durham (2005) afirma que a democratização do Ensino Superior brasileiro permanece atrelada à expansão da iniciativa privada, o que não garante o acesso universal. Esse fato é corroborado pelo último censo do Ensino Superior brasileiro, de 2012, que mostra a tendência histórica das IES brasileiras serem, em sua maioria, vinculadas à rede privada (87,4%, contra 12,6% das IES da rede pública). Além disso, o aludido censo aponta os cursos das IES privadas oferecerem, em média, mais vagas que os cursos em IES públicas, apesar de os cursos das IES públicas terem, em média, procura maior que os cursos das IES privadas, considerando-se a média de inscritos nos processos seletivos (INEP, 2014)

Como se nota, o atual quadro de acesso ao Ensino Superior guarda semelhanças com o que se vivenciou historicamente, pois, permanecem características como a ampla participação do setor privado nessa etapa de ensino, se comparado ao restrito crescimento da rede pública. Soma-se a esse conjunto de características a desigualdade geográfica de acesso. Martins (2000) exemplifica essa iniquidade regional ao relatar que o Sudeste abriga 59% das IES; enquanto o Sul e o Nordeste, 13% cada; já o Centro-Oeste, 15%; e o Norte, apenas 4%. Esse mesmo autor chama a atenção para a continuidade de um modelo universitário marcado por

diferenciações entre ensino de elite/ensino de massa, cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente, divisão entre aqueles que acessam o nível da graduação/pós-graduação, etc.

Por outro lado, é necessário apontar mudanças como maior número de pessoas do sexo feminino nas IES, assim como maior volume de estudantes que conciliam estudo e trabalho, além da crescente incorporação de público diferenciado socialmente, mediante programas de inclusão no Ensino Superior. Observa-se também incremento na titulação de professores universitários, em razão da regulamentação da LDB/1996, que sugere um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996). Além do aumento, ainda que discreto, do número de universidades públicas, seguido do decréscimo do número de faculdades isoladas. Para exemplificar, ainda citando Martins (2000), em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuíram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente estável durante esse período, as estaduais triplicaram, passando de nove para trinta instituições.

Como se nota, o Ensino Superior brasileiro guarda em sua expansão traços de sua história pregressa, apesar de novas condições de existência. Por esse motivo, tem-se dado ênfase aos programas de inclusão social no Ensino Superior, buscando-se exatamente sanar as desigualdades presentes nas décadas anteriores. Na seção seguinte, esses programas serão mais bem descritos.

## **POLÍTICAS CRIADAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Ao se tratar da expansão do acesso ao Ensino Superior torna-se central nos debates a problemática do acesso desigual, surgindo reflexões em torno da necessidade da implantação de medidas que propiciem a inclusão e reparação social, tais quais as ações afirmativas. Essas, a partir de Barbosa (2005, p. 9), podem ser compreendidas como “um conjunto de políticas de caráter público ou privado que visa atender a grupos específicos com o intuito de corrigir desvantagens em termos sociais, políticas e econômicas oriundas de processos históricos de discriminação”. As ações afirmativas aparecem no Ensino Superior a partir de iniciativas como: Programa Universidade para Todos (Prouni), cotas raciais e sociais, Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e Bolsa Permanência. Segundo o Grupo de Estudos

Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEEMA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da UERJ, essas seriam as ações afirmativas mais importantes no Brasil (UERJ, 2014).

De modo geral, esses programas beneficiam o público estudante de escola pública ou que tenha estudado com bolsa em escola particular, pretos, pardos, indígenas ou quilombolas e deficientes físicos (UERJ, 2014). Para melhor compreendê-los, esses programas podem ser divididos em ações voltadas para a iniciativa privada e pública, com exceção da Bolsa Permanência, utilizada em cursos gratuitos e não gratuitos. Assim, ligados exclusivamente à iniciativa privada estão o Prouni e o Fies; e, ligados às IES públicas, o sistema de cotas raciais e sociais.

### ***Programas direcionados para as IES privadas***

Criado em 1999, o Fies, entre os programas mencionados, foi o primeiro a ser instituído pelo Governo Federal, sendo regulamentado pela Medida Provisória nº 1.827 (BRASIL, 1999a), inicialmente, e, posteriormente, pelas Portarias MEC nº 860 (BRASIL, 1999b) e nº 1.386/1999 (BRASIL, 1999c) e a Resolução CMN nº 2.647 (BANCO CENTRAL, 1999). Voltado para o financiamento de cursos de graduação não gratuitos, o Fies poderá ser solicitado apenas por alunos com renda familiar mensal bruta de no máximo 20 salários mínimos e poderá ser utilizado para financiar 100% da mensalidade de um curso ou 50% da mensalidade em situações nas quais o aluno possuir uma bolsa de 50% do Prouni. A definição pelo financiamento de 50% ou 100% passa pela análise da renda familiar mensal bruta e do comprometimento dessa renda com os custos da mensalidade. Outra característica do programa refere-se ao início do pagamento do financiamento feito, que acontecerá após o término do curso, isto é, a primeira parcela do pagamento do Fies deve ser paga 18 meses (um ano e meio) após o término da faculdade. É importante lembrar que o apoio restringe-se ao pagamento das mensalidades, não cobrindo, portanto, gastos com transporte, roupas, comida, livros, entre outros. Em 2013, o MEC contabilizou a marca de 556.000 contratos estabelecidos. E, desde 2010, tem-se a marca de 1,6 milhão de alunos beneficiados (PORTAL BRASIL, 2014). É importante ressaltar que o Fies também adota o critério racial, ou seja, inclui o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros, por exemplo, conseguirem o financiamento (LIMA, 2010).

Também ligado à iniciativa privada tem-se o Prouni. Criado em 2004 e implantado por meio da Lei Federal nº 11.096/2005, ele oferece, em contrapartida, a isenção de alguns tributos àquelas instituições de

ensino que aderem ao programa. Segundo Lima (2010), o Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições privadas de Educação Superior. Esse mesmo programa, segundo Lima (2010), apresenta política de cotas para os que se autodeclararam pretos, pardos ou índios e optam por serem beneficiários desse sistema no ato de inscrição. As instituições de Ensino Superior participantes do Prouni devem destinar um percentual de bolsas para utilização do público geral e para os cotistas. Para esses últimos, a proporção deverá se basear no número de cidadãos pretos, pardos e índios, por unidade da federação, segundo o último censo do IBGE, devendo o beneficiário se enquadrar em um dos critérios gerais de seleção do programa, a saber: ter renda familiar *per capita* de até três salários mínimos; ter realizado o Ensino Médio em escola pública ou em escola privada com bolsa integral da instituição; ter cursado o Ensino Médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada com bolsa integral da instituição; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de Ensino Básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, e estar concorrendo a vaga em curso de licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia (nesse caso, a renda familiar por pessoa não é considerada); ter realizado a prova do Enem na edição imediatamente anterior ao processo seletivo do Prouni e obter a nota mínima nesse exame estabelecida pelo MEC, que é, atualmente, de 450 pontos.

### ***Programas mistos***

Nessa divisão há apenas o programa Bolsa Permanência. Considerado misto por ser utilizado tanto na iniciativa privada quanto pública, trata-se de ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais e particulares de Ensino Superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício e aproxima-se do valor mensal de R\$ 400,00. A bolsa permanência é um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, concedido apenas a estudantes com bolsa integral do Prouni em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a seis horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC.

## Programas direcionados para as IES públicas

Ligado às IES públicas está o sistema de cotas raciais e sociais. Apesar de muitas universidades públicas terem inserido em suas regulamentações o sistema de cotas, desde 2002, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), que organiza essa modalidade de ação afirmativa, foi aprovada apenas em agosto de 2012, passando a legitimar a reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes de escola pública, com renda familiar mensal igual ou inferior a um salário mínimo e meio, autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou deficientes. As reservas seriam, assim, por curso e turno, em universidades públicas, exclusivamente, de modo a conceder no mínimo 50% das vagas totais de um curso para alunos oriundos de escolas públicas. Para fins de cumprimento da lei, 50% dessas vagas reservadas deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Por fim, distribuem-se 50% dessas últimas vagas discriminadas por renda para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas e deficientes. O sistema de cotas funcionaria, portanto, da seguinte forma:

**FIGURA 1 – Funcionamento da distribuição das cotas segundo o MEC**



Fonte: MEC.<sup>3</sup>

Daffon, Feres Júnior e Campos (2013) relatam, no entanto, que, das 70 universidades públicas brasileiras que hoje têm um programa de ação afirmativa, apenas 50% (n=35) delas usam o sistema de cotas, de forma a reservar vagas para os beneficiários dos programas. Outras sete universidades oferecem o sistema de bonificação no vestibular como forma de atribuir vantagem adicional ao candidato que atenda aos critérios estabelecidos pela lei de cotas. Há ainda três universidades que adotam a medida de acréscimo de vagas aos seus

curso, reservando-as para os candidatos que se enquadrem no perfil das cotas. As demais universidades combinam, por sua vez, os três procedimentos mencionados, cotas, bônus e acréscimo de vagas. A não uniformidade observada das políticas afirmativas praticadas nas universidades brasileiras poderá ser superada na medida em que a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), for implementada. Isso não só tornará heterogêneo o público que frequenta a educação superior, no sentido de legitimar a diversidade social e racial, como também possibilitará que ações afirmativas possam contribuir para a política pública brasileira se configurar como redistributiva e promotora do reconhecimento identitário, ligada a questões de reconhecimento social e racial, portanto (DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013).

Consideram-se, ainda, como promotores conjuntos da democratização do ensino superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil, Programa Incluir, Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, pois possibilitaram ampliar o acesso e a permanência na educação superior. No entanto, não focaremos nossa análise sobre essas ações conjuntas, tendo em vista a dificuldade de mensurá-las – pela ausência de bancos de dados disponíveis – e agregá-las, portanto, ao nosso objetivo inicial de caracterizar o perfil de alunos que adentram no Ensino Superior, levando-se em consideração aqueles que o conseguem por meio de políticas afirmativas.

## ABORDAGEM ANALÍTICA

Para a realização deste estudo, utilizaram-se como recurso metodológico para tratamento dos dados as técnicas de análise descritiva e métodos estatísticos multivariados. A escolha de tais técnicas deu-se em razão da natureza do objeto investigado, a saber, perfil socioeconômico dos estudantes universitários, que, para a estatística, são variáveis aleatórias e, por isso, possivelmente, apresentam correlações. Considerou-se, portanto, a análise multivariada como o mecanismo mais adequado para a análise proposta. Os dados utilizados foram extraídos de base de dados pública disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Utilizaram-se, portanto, os dados compilados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), dos anos de 2010, 2011 e 2012. O recorte temporal justifica-se por ser o período posterior aos programas de acessibilidade maciçamente implantados e que continha as variáveis socioeconômicas de interesse: idade; tipo

de escola onde se cursou o Ensino Médio (público ou privado); tipo de IES em que se estuda (pública ou privada); tipo de organização acadêmica da IES na qual se estuda (universidade, centro universitário ou faculdade); raça/etnia; renda familiar e política afirmativa associada à entrada na IES. A amostra é composta de universitários de todas as regiões do Brasil, de IES públicas e privadas, somando-se, ao todo, cerca de 1.187.469 de estudantes respondentes, dos cursos das áreas de Ciências Agrárias, Biológicas, Saúde, Exatas e da Terra, Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes e Tecnólogos. Trata-se, assim, de estudo transversal, na medida em que examinou, em único momento, 2010 a 2012, cada uma das áreas. Não se procurou estimar as variações das informações socioeconômicas em anos distintos, de tal forma que se avaliassem as transformações desses mesmos elementos ao longo do tempo. O próprio formato de aplicação do Enade em ciclos favoreceu a análise transversal, pois os dados do período 2010-2012 abordaram grupos distintos, de modo que, apenas ao final de três anos, todos os cursos e áreas seriam avaliados. Assim, os cursos/áreas contemplados em 2010 não foram estudados em 2011, tampouco em 2012. A título de exemplificação, no ano de 2010 foram avaliados os campos da Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins. Já no ano de 2011, Ciências Exatas, licenciaturas e áreas afins. E, por fim, em 2012, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins. Dessa forma, considerou-se o estudo transversal adequado à proposta do artigo, uma vez que não estavam disponíveis, para consulta pública, dados repetidos dos anos subsequentes (longitudinais) para as diferentes áreas.

## APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Nas seções a seguir, serão apresentadas as análises feitas a partir da base de dados disponibilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de modo a descrever o perfil socioeconômico do público estudado: alunos que participaram do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) nos anos de 2010, 2011 e 2012.

### *Descritivas globais*

Os exames do Enade nos anos de 2010, 2011 e 2012 contaram com a participação de 1.386.466 alunos. Destes, 85,6% (n=1.187.469) responderam ao questionário socioeconômico e 14,4% (n=198.997) foram contabilizados como não respondentes. O detalhamento da

participação de alunos por ano pode ser visualizado por meio da Tabela 1, que sugere haver tendência de aumento no percentual de respondentes ao longo dos anos, o qual saltou de 74,5%, observado em 2010, para 92% no ano de 2012.

**TABELA 1 – Total de alunos participantes do Enade e respondentes do questionário socioeconômico nos anos 2010, 2011 e 2012**

Ano do ENADE	Total de Alunos	Respondentes do quest. Socioeconômico	%
2010	422.896	314.960	74,5
2011	376.219	332.233	88,3
2012	587.351	540.276	92,0
<b>Total</b>	<b>1.386.466</b>	<b>1.187.469</b>	<b>85,6</b>

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.<sup>4</sup>

Os percentuais das variáveis socioeconômicas (idade, tipo de instituição onde se cursou o Ensino Médio, raça/etnia, renda familiar e tipo de organização acadêmica da IES vinculada ao aluno), por sua vez, estão descritos na Tabela 2 e serão detalhados, a seguir. Os percentuais observados estão discriminados por área de formação e subsidiarão as análises da próxima seção.

**TABELA 2 – Distribuição percentual dos respondentes do questionário socioeconômico por área de formação**

Áreas	% respondentes por área	Idade		Categoria Ens. Médio		Categoria IES		Raça/Etnia				Renda Familiar		Organização Acadêmica			
		18 a 24	>24	Público	Privado	Público	Privado	Branco	Negro	Parido	Amarilo	Indígena	Até 3 Sal. Mínimos	Mais que 3 Sal. Mínimos	Universidade	Centro Univ.	Faculdade
Ciências Agrárias	2,7	73,5	26,5	44,4	55,6	62,6	37,4	66,9	5,3	25,0	2,0	0,7	46,3	53,7	69,8	7,8	22,5
Ciências Biológicas	2,7	60,6	39,4	57,6	42,4	36,4	63,6	62,2	6,5	28,9	1,8	0,7	40,1	59,9	58,9	15,2	25,9
Ciências da Saúde	23,5	60,4	39,6	44,3	55,7	21,3	78,7	64,1	6,5	26,8	2,0	0,6	38,8	61,2	49,2	17,6	33,2
Ciências Exatas e da Terra	3,8	43,8	56,2	66,4	33,6	41,6	58,4	62,1	6,8	28,4	2,0	0,7	29,8	70,2	65,2	11,0	23,9
Ciências Humanas	11,7	25,9	74,1	76,1	23,9	30,7	69,3	56,0	9,7	32,2	1,2	0,8	45,9	54,1	61,3	10,2	28,5
Ciências Sociais Aplicadas	35,9	40,2	59,8	58,4	41,6	15,7	84,3	64,4	6,4	26,8	1,8	0,6	30,2	69,8	48,7	15,0	36,4
Engenharias	3,7	42,2	57,8	47,3	52,7	38,9	61,1	71,7	4,5	20,6	2,8	0,4	15,4	84,6	65,3	14,2	20,4
Linguística, Letras e Artes	2,6	31,1	68,9	75,6	24,4	53,3	46,7	52,7	9,3	35,7	1,4	0,9	45,8	54,2	72,8	8,8	18,4
Tecnólogos	13,4	31,7	68,3	75,5	24,5	7,7	92,3	60,4	8,1	29,0	1,8	0,6	36,8	63,2	42,2	24,8	33,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>43,53</b>	<b>56,47</b>	<b>59,4</b>	<b>40,6</b>	<b>22,4</b>	<b>77,6</b>	<b>62,6</b>	<b>7,1</b>	<b>27,9</b>	<b>1,8</b>	<b>0,6</b>	<b>35,3</b>	<b>64,7</b>	<b>52,1</b>	<b>15,8</b>	<b>32,1</b>

Obs.: para a variável “Categoria de Ensino Médio” foram somadas as contagens das categorias “todo em escola pública” com “maior parte em escola pública”.

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

## Áreas e cursos frequentados pelos estudantes do Ensino Superior

Observa-se, de modo geral, que os alunos do Ensino Superior concentram-se nas áreas de Ciências Sociais (35,9%), seguidos das áreas de Ciências da Saúde (23,5%), Tecnólogos (13,4%), Ciências Humanas (11,7%), Ciências Exatas e da Terra (3,8%), Engenharias (3,7%), Ciências Agrárias (2,7%), Biológicas (2,7%) e, por fim, Linguística, Letras e Artes (2,6%).

Os cursos que participaram da amostra foram aglutinados em grandes áreas objetivando-se otimizar as análises, o que evitou a fragmentação dos resultados. A Tabela 3 apresenta a composição das grandes áreas.

**TABELA 3 – Distribuição dos cursos por área de formação**

Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Biológicas	Engenharias
Direito; Administração; Ciências Contábeis; Turismo; Economia; Arquitetura e Urbanismo; Comunicação; Serviço Social; Relações Internacionais; Secretariado Executivo.	Matemática; Física; Química e Ciência da Computação.	Ciências Biológicas.	Geológica; Agrimensura; Cartográfica; Civil; Recursos Hídricos; Sanitária; Elétrica; Industrial Elétrica; Eletrotécnica; Computação; Comunicações; Redes de Comunicação; Eletrônica; Mecatrônica; Controle e Automação; Telecomunicações; Industrial Mecânica; Mecânica; Aeroespacial; Aeronáutica; Naval; Bioquímica; Biotecnologia; Industrial Química; Química; Alimentos; Indústria Têxtil; Têxtil; Materiais; Física; Metalúrgica; Produção; Ambiental; Industrial de Minas; Petróleo e Pesca.
Ciências da Saúde	Ciências Agrárias	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes
Biomedicina; Medicina; Nutrição; Farmácia; Enfermagem; Educação Física; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional.	Agronomia; Engenharia Florestal; Engenharia Agrícola; Zootecnia; Medicina Veterinária; Ciência e Tecnologia de Alimentos.	Filosofia; Ciências Sociais [Sociologia e Ciências Políticas]; História, Geografia; Psicologia; Educação [Pedagogia].	Letras; Artes; Música; Design.

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados da Capes.<sup>5</sup>

### Faixa etária

No que diz respeito à idade dos universitários, nota-se a concentração de pessoas na faixa etária de 25 anos ou mais (56,47%). Observa-se, igualmente, que as áreas que abrigam em maior frequência alunos na faixa etária de 18 a 24 anos são as Ciências Agrárias (73,5%), Biológicas (60,6%) e da Saúde (60,4%). Ao contrário, os alunos mais velhos encontram-se nas áreas de Ciências Humanas (74,1%), Linguística, Letras e Artes (68,9%) e Tecnólogos (68,3%).

### *Tipo de Ensino Médio cursado e tipo de IES que cursa atualmente*

Quanto ao tipo de Ensino Médio cursado, público ou privado, identifica-se que 59,4% dos respondentes cursaram o referido nível educacional em escolas públicas. No entanto, apesar desse considerável volume de alunos oriundos de escolas públicas, verifica-se que apenas 22,4% dos estudantes brasileiros investigados acessam o Ensino Superior público. Assim, grande parte dos alunos das IES, em torno de 77,6%, está nas instituições privadas, apesar de proveniente do Ensino Médio público. Ao que parece, repete-se a estrutura de funcionamento contraditória do nosso sistema educacional, já mencionada por Souza (1990/1991) e por Nogueira (2003). Pois, constata-se a existência de trajetórias escolares que passam pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas, mas que acessam somente o Ensino Superior privado. Souza (1990/1991) denomina isso “circuito vicioso” e seria, segundo Nogueira, (2003), próprio aos mais desafortunados.

### *Raça/etnia*

Já em relação à raça/etnia, percebe-se o predomínio de pessoas autodeclaradas brancas (62,6%), seguido de pardos (27,9%), negros (7,1%), amarelos (1,8%) e indígenas (0,6%). Ressalta-se, ainda, a maior concentração de alunos autodeclarados brancos e amarelos na área de Engenharia (71,7%). Por outro lado, a maior concentração de negros está nas áreas de Ciências Humanas. Já as áreas de Linguística, Letras e Artes contêm o maior número de pardos e indígenas.

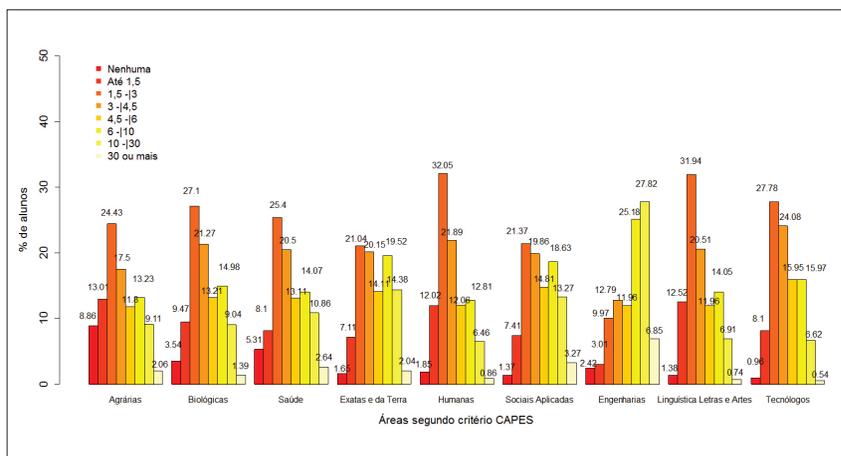
### *Renda*

Para análise da renda familiar, utilizamos as faixas estabelecidas pelo questionário socioeconômico do Enade, em que o valor do salário mínimo foi fixado em R\$ 465,00 para os três anos, 2010, 2011 e 2012. As faixas de renda consideradas, portanto, dividem-se em: nenhuma renda; até 1,5 salário mínimo (até R\$ 697,50); acima de 1,5 até 3 salários mínimos (R\$ 697,51 a R\$ 1.395,00); acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.395,01 a R\$ 2.092,50); acima de 4,5 até 6 salários mínimos (R\$ 2.092,51 a R\$ 2.790,00); acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$ 2.790,01 a R\$ 4.650,00); acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$ 4.650,01 a R\$ 13.950,00); acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 13.950,01). Isso nos forneceu dois tipos de

análises principais. A primeira aponta que apenas um terço (35,3%), aproximadamente, da população universitária possui renda familiar de até três salários mínimos. Desse grande grupo, destoam as Engenharias, que representam apenas 15,3% nessa categoria (TABELA 2).

Para o segundo tipo de análise, a partir da Figura 1, observa-se a grande maioria das áreas possuir renda familiar entre 1,5 e 4,5 salários mínimos. Estão nessa faixa Ciências Agrárias (50%), Biológicas (58%), Saúde (54%), Exatas (48%) e Ciências Sociais Aplicadas (49%). Já as áreas Linguística, Letras e Artes (52%) e Tecnólogos (52%) situam-se, majoritariamente, na faixa entre 1,5 e 4,5 salários mínimos. Novamente, as Engenharias aparecem como exceção, ao possuírem apenas 26% de seu corpo de alunos com renda familiar entre até 1,5 e 4,5 salários mínimos. Ao contrário, a concentração de renda dessa área está na faixa de 6 a 30 salários mínimos (53%). Em relação à faixa de renda maior (6 a 30), grande parte dos cursos aparece nessa divisão de maneira pouco expressiva, ou seja, em torno de valor médio de 26%. Em síntese, pelo quesito renda, os dados sugerem a concentração de renda alta na área de Engenharia, unicamente. As outras áreas, por sua vez, caracterizam-se pela concentração da renda em valores de até 4,5 salários mínimos.

**FIGURA 1 – Distribuição dos alunos nas categorias de renda por área de formação**



Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

### *Tipo de organização frequentada pelos universitários*

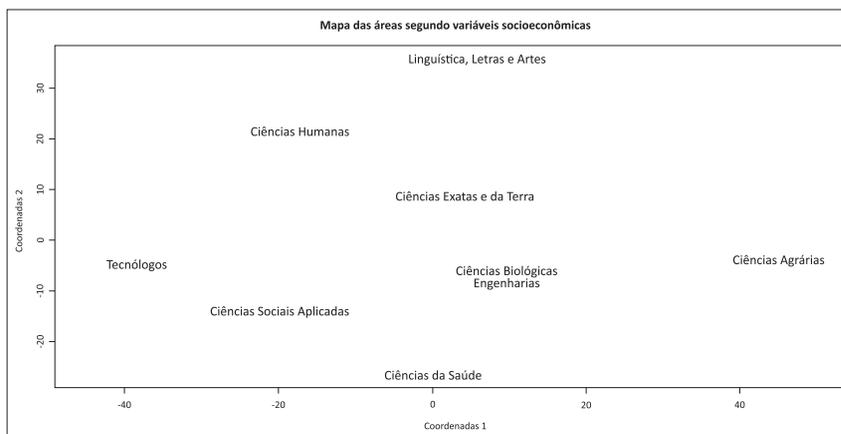
Quanto à distribuição dos alunos por tipo de organização acadêmica, mais da metade encontram-se matriculados em

universidades (52,1%) e faculdades (32,1%). Uma possível hipótese para essa distribuição refere-se ao fato de, apesar do quantitativo de faculdades ser numericamente maior ( $n=2.044$ ), 66,6% dessas ofertam até cinco cursos apenas, apresentando, por conseguinte, menor número de matriculados (INEP, 2014). Os dados sugerem, igualmente, o predomínio de matriculados em IES públicas nas áreas de Linguística, Letras e Artes (72,8%), Ciências Agrárias (69,8%) e Engenharias (65,3%), fato que pode ser explicado pela oferta de vagas para essas áreas ser maior ou quase exclusiva das IES públicas.

### ***Perfis dos cursos segundo as análises socioeconômicas***

Adicionalmente, é notória a existência de perfis semelhantes entre o alunado de acordo com a área de formação vinculada. Como exemplo, cita-se a semelhança entre Ciências Biológicas e Engenharias, pois acumulam características como aproximadamente 50% dos estudantes serem oriundos da escola pública e cursarem o Ensino Superior em IES pública. Além disso, são áreas predominantemente compostas por brancos e pardos e matriculados em universidades. Por outro lado, identificam-se perfis antagônicos: por exemplo, os cursos Tecnólogos e Ciências Agrárias, comparativamente às demais áreas, apresentam perfis opostos entre si para a maior parte das variáveis. Assim, entre os Tecnólogos, a proporção de alunos na faixa etária de 18 a 24 anos é baixa (31,7%), o percentual de brancos (60,4%) apresenta-se abaixo da média global (62,6%), e menos da metade (42,2%) estuda em universidades. Entre as Ciências Agrárias, a grande maioria (73,5%) encontra-se entre os mais jovens, o percentual de brancos é o segundo maior (66,9%), e quase 70% estudam em universidades.

Com o intuito de fornecer um resumo descritivo dos perfis mais parecidos, apresenta-se a Figura 2, que traz um mapa de similaridades entre as áreas, de acordo com os percentuais observados para cada variável (colunas 3 a 18 da Tabela 2). Este mapa foi obtido pelo método de escalonamento multidimensional com base nas distâncias euclidianas entre as áreas. Os pontos neste mapa são representados segundo os eixos das componentes principais de maior variabilidade explicada. Para mais detalhes sobre o método de escalonamento multidimensional, veja-se Cox T. e Cox M. (2001).

**FIGURA 2 – Mapa de similaridades entre as áreas segundo variáveis socioeconômicas**

**Fonte:** Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Apesar dos eixos representados no mapa da Figura 2 não favorecerem interpretação em escala objetiva, ele é útil para que se possa visualizar em quais aspectos as áreas são mais similares ou distintas.

### ***Políticas afirmativas em IES públicas***

As informações extraídas do questionário socioeconômico do Enade que abordam a entrada nas IES por meio de políticas afirmativas estão descritas nas Tabelas 4 e 5. Essas que apresentam a distribuição dos alunos, de IES públicas, pelos tipos de critérios de uso das políticas afirmativas mais representativos. Percebe-se, portanto, que independentemente da área de formação ou da faixa etária, a política afirmativa de maior representatividade é aquela que favorece os alunos que fizeram Ensino Médio, todo ou em maior parte, em instituição pública. Assim, enquanto 87,16% dos alunos de 18 a 24 anos não fazem uso desse mecanismo de entrada nas IES, aqueles que o fazem representam 12,84% do total e estão distribuídos da seguinte forma: apenas 1,70% adentram no Ensino Superior por meio de cotas raciais; e 0,97%, por critério social, ou seja, possuem renda de até 1,5 salário mínimo. Esse padrão de utilização se repete tanto na faixa etária de 18 a 24 anos quanto na de 25 anos ou mais.

É importante ressaltar que as Engenharias apresentam o menor número de alunos beneficiados por políticas de inclusão social, em ambas as faixas etárias. Fato que pode estar associado ao maior nível de renda familiar observado entre as áreas (84,6% possuem renda acima de três salários mínimos). Já a área com maior

percentual de alunos beneficiados por essas políticas refere-se aos cursos Tecnólogos, para a faixa de 18 a 24 anos. E, para a faixa etária de 25 anos ou mais, encontra-se a área de Ciências Humanas. Ressalta-se, igualmente, que o maior percentual de alunos beneficiados pelas políticas de inclusão encontra-se na faixa etária de 25 anos ou mais.

**TABELA 4 – Distribuição dos alunos de IES públicas por tipo de critério de utilização da política afirmativa**

	18 a 24 anos					25 anos ou mais				
	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado	Outro	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado	Outro
Ciências Agrárias	85,24	1,77	0,96	8,34	3,68	87,10	2,36	0,80	5,06	4,68
Ciências Biológicas	89,23	1,33	0,89	5,88	2,67	83,07	2,65	1,04	5,32	7,91
Ciências da Saúde	85,79	1,89	0,67	8,12	3,54	85,21	2,57	0,60	6,51	5,11
Ciências Exatas e da Terra	88,42	1,24	1,14	6,24	2,96	86,86	1,37	1,47	4,31	5,99
Ciências Humanas	86,40	2,51	1,18	6,74	3,17	80,89	3,18	2,45	5,11	8,38
Ciências Sociais Aplicadas	87,86	1,67	1,08	6,66	2,73	85,67	2,40	2,10	5,14	4,70
Engenharias	95,39	0,39	0,40	2,61	1,21	93,32	0,78	0,84	2,89	2,17
Linguística, Letras e Artes	86,11	2,11	1,12	7,01	3,64	83,27	2,62	2,06	4,58	7,46
Tecnólogos	81,30	1,39	2,34	9,86	5,11	81,57	1,45	2,15	8,32	6,50
<b>Total</b>	<b>87,16</b>	<b>1,70</b>	<b>0,97</b>	<b>7,03</b>	<b>3,14</b>	<b>84,59</b>	<b>2,39</b>	<b>1,79</b>	<b>5,15</b>	<b>6,08</b>

**Fonte:** Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Uma hipótese a se verificar diz respeito à existência de associação entre a área de formação e a idade do aluno. É razoável também supor que tal associação dependa do tipo de política afirmativa da qual o aluno utilizou. Pois, como se nota, tanto para o critério étnico-racial quanto para renda, há predomínio de alunos de 25 anos ou mais beneficiados pela ação afirmativa. Apenas quanto ao tipo de Ensino Médio cursado se nota o predomínio de alunos beneficiados na faixa etária de 18 a 24 anos. Ressalta-se, igualmente, entre os critérios de entrada, ser a renda o menos utilizado, e quem mais o utiliza são os alunos com 25 anos ou mais. Tais fatos merecem ser investigados, para melhor compreensão da utilização e alcance das políticas afirmativas na área da Educação.

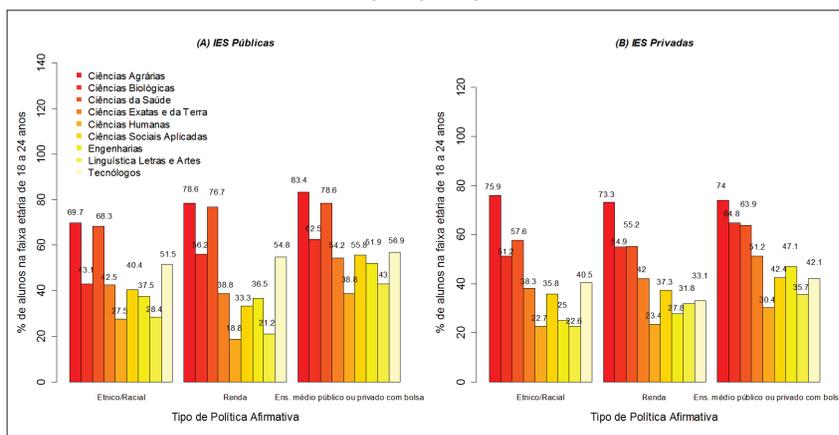
Na Tabela 5 observam-se as distribuições percentuais das faixas etárias por área, para os três principais tipos de critérios adotados pelas políticas afirmativas (étnico/racial, renda e categoria da instituição do Ensino Médio). Já a Figura 3 (A) ajuda a ressaltar as faixas etárias que concentram a maior porção de alunos por área de formação da IES públicas.

**TABELA 5 – Distribuição dos respondentes de IES públicas dentro das faixas etárias por política afirmativa**

	Étnico/ Racial		Renda		Ensino médio público ou privado	
	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Ciências Agrárias	69,7	30,3	78,6	21,4	83,4	16,6
Ciências Biológicas	43,1	56,9	56,2	43,8	62,5	37,5
Ciências da Saúde	68,3	31,7	76,7	23,3	78,6	21,4
Ciências Exatas e da Terra	42,5	57,5	38,8	61,2	54,2	45,8
Ciências Humanas	27,5	72,5	18,6	81,2	38,8	61,2
Ciências Sociais Aplicadas	40,4	59,6	33,3	66,7	55,8	44,2
Engenharias	37,5	62,5	36,5	63,5	51,9	48,1
Linguística, Letras e Artes	28,4	71,6	21,2	78,8	43,0	57,0
Tecnólogos	51,5	48,5	54,8	45,2	56,9	43,1
<b>Total</b>	<b>44,1</b>	<b>55,9</b>	<b>37,5</b>	<b>62,5</b>	<b>60,3</b>	<b>39,7</b>

Fonte: elaborada pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

**FIGURA 3 – Representação percentual para a faixa etária de 18 a 24 anos por tipo de política afirmativa**



Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

### **Políticas afirmativas em IES privadas**

Entre os respondentes de IES privadas, à exceção das Engenharias, a maior parte dos que ingressaram por meio de políticas afirmativas foram beneficiados pelo critério de renda (TABELA 6), o que difere do observado no caso dos alunos de IES públicas.

Para esses últimos, o critério mais frequente foi o de categoria da instituição em que cursaram o Ensino Médio (TABELA 4). Esse comportamento nas IES privadas pode ser justificado pela grande utilização do Prouni como mecanismo de entrada.

Tal como explorado para o caso das IES públicas, a Tabela 7 traz as distribuições percentuais das faixas etárias, por área, para os três principais critérios componentes das políticas afirmativas. Já a Figura 3 (B) ilustra as faixas etárias que concentram a maior porção de alunos por área de formação das IES privadas.

**TABELA 6 – Distribuição dos alunos de IES privadas por tipo de critério da política afirmativa utilizado**

	18 a 24 anos					25 anos ou mais				
	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado com bolsa	Outro	Não	Étnico/Racial	Renda	Ensino médio público ou privado com bolsa	Outro
Ciências Agrárias	84,9	0,7	4,2	3,0	7,2	84,7	0,6	4,3	2,9	7,5
Ciências Biológicas	85,1	0,7	3,7	3,5	7,0	83,4	1,0	4,7	3,0	7,9
Ciências da Saúde	85,1	0,7	3,8	3,5	7,0	84,1	0,8	4,4	2,8	7,9
Ciências Exatas e da Terra	82,8	0,5	4,7	4,5	7,6	84,3	0,6	5,0	3,3	6,9
Ciências Humanas	81,4	0,8	6,2	3,5	8,2	82,0	0,8	6,2	2,5	8,5
Ciências Sociais Aplicadas	83,8	0,8	5,0	3,7	6,7	82,7	1,0	5,6	3,3	7,4
Engenharias	85,3	0,3	3,1	4,3	6,9	85,8	0,5	4,3	2,6	6,9
Linguística, Letras e Artes	80,0	0,7	6,5	4,4	8,4	81,2	1,0	5,9	3,3	8,7
Tecnólogos	77,9	0,9	9,3	4,2	7,7	82,3	0,6	7,9	2,5	6,7
<b>Total</b>	<b>83,3</b>	<b>0,8</b>	<b>5,1</b>	<b>3,7</b>	<b>7,1</b>	<b>82,9</b>	<b>0,5</b>	<b>5,9</b>	<b>2,9</b>	<b>7,5</b>

**Fonte:** Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

Percebe-se, igualmente, nas IES particulares maior frequência de pessoas beneficiadas. Na faixa etária de 18 a 24 anos, por exemplo, encontra-se a proporção de 16,7% alunos assistidos por algum tipo de ação afirmativa. Já na faixa de 25 anos ou mais, tem-se a proporção de 17,1%. Esses valores são superiores aos encontrados nas IES públicas, 12,84% e 15,41%, respectivamente.

Convém ressaltar que nas Tabelas 4 e 6 há grande percentual de respondentes na coluna “Outro”. Esse percentual refere-se às demais respostas do questionário, englobadas no mesmo tópico e que tratam, de modo misto, de ações que favorecem a permanência dos alunos nas IES. São as seguintes: outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; F = bolsa integral ou

parcial oferecida pela própria instituição de ensino; G = bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc.); H = financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; I = financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.); J = mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

**TABELA 7 – Distribuição dos respondentes de IES privadas dentro das faixas etárias por critério utilizado da política afirmativa**

	Étnico/ Racial		Renda		Ensino médio público ou privado com bolsa	
	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Ciências Agrárias	75,9	24,1	73,3	26,7	74,0	26,0
Ciências Biológicas	51,2	48,8	54,9	45,1	64,8	35,2
Ciências da Saúde	57,6	42,4	55,2	44,8	63,9	36,1
Ciências Exatas e da Terra	38,3	61,7	42,0	58,0	51,2	48,8
Ciências Humanas	22,7	77,3	23,4	76,6	30,4	69,6
Ciências Sociais Aplicadas	35,8	64,2	37,3	62,7	42,4	57,6
Engenharias	25,0	75,0	27,8	72,2	47,1	52,9
Linguística, Letras e Artes	22,6	77,4	31,8	68,2	35,7	64,3
Tecnólogos	40,5	59,5	33,1	66,9	42,1	57,9
<b>Total</b>	<b>39,6</b>	<b>60,4</b>	<b>37,6</b>	<b>62,4</b>	<b>46,8</b>	<b>53,2</b>

**Fonte:** Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

### *Descritivas para os programas Prouni e Fies*

Como mencionado, os programas Fies e Prouni destinam-se, exclusivamente, aos alunos das IES privadas. Observa-se, a partir da Tabela 8 (se comparadas as frequências de utilização do Prouni e Fies), Prouni Integral e Parcial terem sido os recursos de inclusão social mais frequentes na faixa etária de 18 a 24 anos. Para a faixa etária de 25 anos ou mais, nota-se o predomínio do Fies, seguido do Prouni Parcial e Fies e Prouni Integral ou Parcial.

Ressalta-se a presença, recorrente, das áreas beneficiadas estarem entre as Ciências Agrárias, Biológicas e Saúde, para a faixa etária de 18 a 24 anos. Já para a faixa etária de 25 anos ou mais, identifica-se a presença, também recorrente, das áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. A grande novidade nesse caso é a entrada das Engenharias para o grupo de beneficiados pelas políticas afirmativas voltadas à Educação.

**TABELA 8 – Distribuição dos respondentes de IES privadas por tipo de programa**

	ProUni integral ou parcial		FIES		ProUni parcial ou FIES	
	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais	18 a 24 anos	25 anos ou mais
Ciências Agrárias	74,73	25,27	63,35	36,65	68,75	31,25
Ciências Biológicas	63,85	36,15	57,78	42,22	50,00	50,00
Ciências da Saúde	64,29	35,71	55,06	44,94	63,80	36,20
Ciências Exatas e da Terra	50,62	49,38	32,46	67,54	37,35	62,65
Ciências Humanas	34,47	65,53	29,78	70,22	32,80	67,20
Ciências Sociais Aplicadas	45,34	54,66	35,37	64,63	35,50	64,50
Engenharias	45,86	54,14	26,65	73,35	35,21	64,79
Linguística, Letras e Artes	39,89	60,11	28,50	71,50	36,84	63,16
Tecnólogos	47,57	52,43	34,78	65,22	40,43	59,57
<b>Total</b>	<b>49,12</b>	<b>50,88</b>	<b>43,04</b>	<b>56,96</b>	<b>44,13</b>	<b>55,87</b>

Fonte: Elaboração pelos autores a partir do banco de dados do Inep.

## DISCUSSÃO

Ao longo do texto, foram apresentados indícios sobre a situação da expansão e inclusão social no Ensino Superior, conhecida como democratização. Tal qual mencionamos anteriormente, o Ensino Superior tem sido considerado *locus* refletor das desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais do país (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Tal argumento encontra evidências em indicadores socioeconômicos dos universitários, como renda familiar, participação étnica/ racial nas IES, tipo de Ensino Médio cursado, tipo de IES a qual estava vinculado (se público ou privado), faixa etária predominante dos alunos, entre outros marcadores. Neves (2014), em recente estudo, afirma que a participação de universitários oriundos das famílias com os rendimentos mais baixos girava em torno de 3,4%, e a daqueles com rendimentos mais altos correspondia a mais da metade dos matriculados. Ao contrário, em nossas análises encontramos 1/3 da população estudantil, aproximadamente, como possuidor de renda familiar de até três salários mínimos. Por outro ângulo, tem-se que a grande maioria das áreas de conhecimento possui renda familiar entre *até 1,5 e entre 1,5 e 4,5* salários mínimos. Há aí apenas uma exceção, a saber, as Engenharias. E, sobre os alunos com as maiores rendas familiares, grande parte das áreas aparece nessa divisão de maneira pouco expressiva, ou seja, em torno do valor médio de 26%.

Foram encontradas, igualmente, evidências de que houve aumento do percentual de participação de negros e pardos no Ensino Superior. Oliveira e Melo-Silva (2010) relatam que, em termos étnico-raciais, o perfil da população que atingia a universidade distribuía-se da seguinte forma: 79% se autodenominavam de cor branca; 16,8%, parda; e 2,4%, negra. Em nosso estudo, verificou-se que 62,6% dos universitários se autodeclararam como brancos; 27,9%, pardos; e 7,1%, negros. Da mesma forma, nosso estudo contradiz estudos que apontam o grande público de universitários originários do Ensino Privado (MARKON, 2008). Ao contrário, 59,4% desses cursaram o Ensino Médio, majoritariamente, em sistema público. Em síntese, do ponto de pertencimento social, que engloba indicadores como renda, tipo de Ensino Médio cursado e etnia/raça, parece ter havido maior inclusão.

No entanto, apesar de maior inserção de alunos de classes sociais menos favorecidas, não se pode negar alguns marcadores de que a democratização ainda está em vias de construção. Pois, identificou-se, em nossos estudos, que grande parte dos alunos ainda se matricula nas IES privadas. Associado a isso, evidenciam-se maior quantitativo de IES privadas e maior utilização de políticas afirmativas voltadas ao Ensino Particular. Também se verificou que menos da metade dos universitários encontra-se na faixa etária esperada, ou seja, de 18 a 24 anos. Esse dado confirma outros estudos que apontam essa característica do ensino superior brasileiro como um traço recorrente (SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2011; INEP, 2014).

Como se nota, apesar de aparente alteração na estrutura de oportunidades de entrada no Ensino Superior e maior diversidade do público que o cursa, é necessário refletir sobre essa heterogeneidade, levando-se em conta que muitas vezes ela se dissipa, ao se verificar a polarização de perfis em algumas áreas específicas. Identifica-se, assim, a concentração de negros e pardos nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Também associados a essas áreas estão as menores rendas, os alunos em faixa etária acima de 25 anos e provenientes, majoritariamente, do Ensino Médio público, sem, no entanto, permanecerem em sua grande maioria nas IES públicas. Essas duas áreas estão entre as que possuem o maior número de alunos beneficiados pelas políticas afirmativas.

A propósito, apesar de os dados analisados indicarem ter havido modificação no perfil de alunos entrantes no Ensino Superior, se comparados aos anos anteriores a 2010, sugere-se para trabalhos posteriores a realização de outras análises, a título de melhor compreensão desse complexo e recente fenômeno de inclusão social no

âmbito de ensino aqui considerado. Pois, ficam interrogações a respeito do porquê, independentemente da área de formação ou da faixa etária, apesar de existirem outros critérios próprios às políticas afirmativas, ser o critério de política afirmativa de maior representatividade aquela que favorece os alunos oriundos do Ensino Médio cursado, todo ou em maior parte, em instituição pública. Sugere-se, ainda, investigar a ocorrência da inclusão desdobrando-se as áreas em seus cursos componentes para verificação desse comportamento por curso, e não pela grande área de conhecimento, entre tantos outros temas. Resta, portanto, o desafio para trabalhos posteriores, no intuito de ampliarem a leitura sobre a democratização da educação superior.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Joaquim. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. 2005. Disponível em: <[http://www.mundojuridico.adv.br/sis\\_artigos/artigos.asp?codigo=33](http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33)>. Acesso em: 23 nov. 2014.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Resolução nº 2.647**, de 22 de setembro de 1999. Dispõe sobre Regulamentação de dispositivos da Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999, que trata do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/RESBACEN2647.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 1.827**, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/meddaprovistoria-1827-27-maio-1999-378036-norma-pe.html>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria n. 860**, de 27 de maio de 1999. Dispõe sobre as diretrizes para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Portaria%20n860.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria n. 1.386**, de 15 de setembro de 1999. Dispõe sobre procedimentos para inscrição dos candidatos ao Fundo de Financiamento Estudante do Ensino Superior – FIES e dá outras providências. Brasília, 1999c. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181979xxx>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- BRITO, Murillo Marschner Alves de. **Estratificação Educacional entre os Jovens no Brasil: Progressão Educacional e Origem Social nos Censos: 1960 a 2010**. Londres, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/kbi/people/visitingresearchers/pastvisitingresearchers/MurilloJulho2013.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

- COX, T. F.; COX, M. A. A. **Multidimensional Scaling**. Second edition. Chapman and Hall, 2001.
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR., João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.
- DURHAM, Eunice. Educação superior, pública e privada (1808–2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo técnico Censo do Ensino Superior 2012**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.
- LIMA, Márcia. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: o caso dos beneficiários do Prouni na Região Metropolitana de São Paulo. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 312-333.
- LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.
- MARKON, Frank. Do ensino básico ao ensino público superior: distorções sociais e étnico-raciais em Sergipe. **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, v. 3, n. 3, p. 19-32, 2008.
- MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2015.
- NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 278-311.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paideia**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 125-154.
- OLIVEIRA, Melina del Arco de; MELO-SILVA, Lucy Leal. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 23-34, jan./jun. 2010.
- PORTAL BRASIL. **Fies supera marca de 556 mil contratos em 2013**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/01/fies-supera-marca-de-556-mil-contratos-em-2013>>. Acesso em: 1º dez. 2014.
- SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 25-27 nov. 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a12v32n116.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. 2009. 214 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

SOUZA, Paulo Renato. A Universidade e a crise da educação. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 27-32, dez./fev. 1990/1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO – UERJ. Grupo de Estudos Multidisciplinares da ação afirmativa – GEEMA. **Inclusão e Igualdade na Universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior**. Rio de Janeiro: GEEMA/UERJ, 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf)>. Acesso em: Acesso em 13 mar. 2017.

**Submetido:** 01/09/2015

**Aprovado:** 03/11/2015

### Contato:

Anandra Santos Ribeiro de Oliveira  
 Universidade Federal de Ouro Preto,  
 Departamento de Educação.  
 Rua do Seminário, s/nº, Centro.  
 Mariana | MG | Brasil  
 CEP 35.420-000  
 Telefone: +55 (31) 35579407