Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho

Higor Alfredo Damaso da Silva

Democratização do acesso ao Ensino Superior: Análise do acesso à Educação Superior e perfil da sociedade mineira

Belo Horizonte - MG

2015

Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho

Higor Alfredo Damaso da Silva

Democratização do acesso ao Ensino Superior: Análise do acesso à Educação Superior e perfil da sociedade mineira

Monografia apresentada a Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro (FJP), como requisito parcial para conclusão da graduação no Curso Superior de Administração Pública.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte - MG

2015

Higor Alfredo Damaso da Silva

Democratização do acesso Ensino Superior: Análise do acesso à Educação Superior e perfil da sociedade mineira

Monografia apresentada a Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro (FJP), como requisito parcial para conclusão da graduação no Curso Superior de Administração Pública.

Banca Examinadora

_____

Bruno Lazzarotti Diniz Costa

(Orientador) - FJP

_____

Juliana Lucena Ruas Riani

(Doutora em Demografia) - FJP

_____

Marina Alves Amorim

(Doutora em História) - FJP

Belo Horizonte, 12 de junho de 2015

AGRADECIMENTOS

Então, depois de 4 longos e árduos anos cursando Administração Pública na Escola de Governo, sinto-me mais que realizado por estar completando esse ciclo em minha vida. Só quem me acompanhou de perto sabe o quanto eu batalhei e me esforcei desde o dia em que ligaram na minha casa falando que eu havia sido convocado para prestar o curso na Fundação até esses últimos tempos de confecção desta monografia que vos segue.

Por isso, meus primeiros agradecimentos vão para minha família. Ao meu pai e minha mãe por todo amor e carinho que recebi durante toda a minha vida e por todo o apoio que me deram em minha trajetória, buscando sempre me confortar nos momentos mais difíceis e fazendo coisas que me fizessem o mais feliz possível; grande parte da formação do meu caráter se deve a vocês. Agradeço também às minhas queridas irmãs Mary e Nayara (fofa) por todos os sorrisos, brincadeiras e bons momentos que vocês me proporcionaram; vocês já são crescidas agora, mas serão eternamente minhas "irmãzinhas". Aos meus queridos avós por todo apoio e mimo que desfrutei todos esses anos; em especial, ao meu avô por todas as conversas prazerosas que tivemos quando em vida; sei que ele estaria muito orgulhoso de mim.

Meus sinceros agradecimentos também à minha amada Josiane, pelo amor, compreensão, paciência e pelos mais lindos sorrisos que você me proporcionou desde que estivemos juntos. O sucesso de meu percurso no CSAP certamente se deve em grande parte a você, pelas horas de estudo, puxões de orelha, discussões sobre as matérias e infinitos auxílios que você me deu. Portanto, tudo que estou conquistando aqui se deve, literalmente, à você, *mo cuishle*. Você é a prova viva de que "por trás de um grande homem (mesmo que eu não seja grandes coisas), há sempre uma mulher mais extraordinária e excepcional ainda". Muito obrigado por ter me dado a chance de mudar o *status* de "o Higor da sala" para "o Higor namorado".

Meu muito obrigado também aos meus grandes amigos que sempre torceram por mim, mesmo que de longe, e por todos nossos encontros que melhoraram meu astral desde sempre; em especial ao Guilherme, que me ajudou com os estudos em um dos momentos mais críticos que passei. Aos grandes amigos feitos na Fundação, tanto Tesouraria quanto no XXeVetIIIs, por todas as rodas de conversas e boas risadas que demos durante esses anos; em especial ao Leonardo, Philipp, Túlio e João Paulo, os quais eu fiz consigo praticamente 90% das atividades em sala e trabalhos extra-sala; agradeço também à Amanda "filhona" por todas as

conversas e risos nos trajetos casa-fundação durante o curso, agora finalmente podemos dizer “Conseguimos!”; meu muito obrigado a todos pela paciência, amizade e “segurarem as pontas” por mim nos momentos difíceis.

Agradeço também à Deus que, mesmo que eu tenha uma grande discussão filosófico-científica e seja bem indeciso quanto às crenças, aconteceram coisas que parecem ter sido inseridas em minha vida em momentos realmente muito específicos para que eu considerasse apenas uma “feliz coincidência”.

Por fim, agradeço imensamente a toda ajuda que tive dos mestres da Fundação para escrever este trabalho. Agradeço à Rosânia, por ter oferecido livros que me ajudassem nos cálculos realizados nas análises; à Juliana, pelos toques dados, principalmente em relação aos testes de proporção; ao Renato, pela imensa ajuda que me deu em relação à operacionalização dos cálculos de proporção e cálculos envolvidos na base de dados da PAD-MG; ao Marcos, pesquisador que tive o prazer de conhecer nesses últimos tempos e buscou me ajudar bastante, tanto com a base de dados quanto com o referencial teórico utilizado nesse trabalho, todas as minhas ideias de aplicação da bibliografia ficaram mais claras após a leitura de sua tese de mestrado.

Agradecimentos especiais à Nícia, que se dispôs a me ensinar a utilizar o SPSS a partir do zero e a tirar todas as dúvidas que tive em relação à PAD-MG, assim como ter me ajudado a programar a maior parte das variáveis utilizadas nas análises. Muito obrigado por todo o tempo disponibilizado no intuito de me ajudar a conseguir um conteúdo de qualidade para essa monografia.

E pra finalizar, agradeço ao meu professor, orientador e amigo Bruno Lazzarotti, uma das mentes mais brilhantes que já conheci. Meus mais sinceros agradecimentos pela confiança, disponibilidade e auxílio que você me deu durante o período de formulação desse trabalho final. Muito obrigado por todos os textos e toques repassados a mim para que eu pudesse deixar essa monografia da melhor forma possível. Se não fosse pelo seu tempo dedicado a mim e pelas ideias dadas ao longo desse trajeto, esse trabalho teria sido bem diferente e eu certamente tenderia ao fracasso. Agradeço também às conversas bastante prazerosas que tivemos nesses últimos meses, que nos ajudou a criar um vínculo entre orientando e orientador muito bacana!

“Acredite em si mesmo e chegará o dia em que os outros não terão outra alternativa senão acreditar com você. ”

Cynthia Kersey.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de demonstrar se o acesso ao Ensino Superior aumentou ou diminuiu em Minas Gerais entre os anos de 2009 e 2013, de forma a traçar um perfil dos ingressantes à Educação Superior que se encontram na faixa etária de 18 a 29 anos, verificando em que grupos sociais pertencem e se eles ascenderam às Instituições de Ensino Superior em maior ou menor grau. Para isso, foram utilizadas as bases de dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD-MG) de 2009 e 2013, as quais dispõe tanto de indicadores educacionais quanto sociais, que foram apreciados e utilizados neste trabalho. Verifica-se que os níveis de instrução cresceram para todos os grupos, mas ressalta-se que aqueles historicamente prejudicados pelo sistema educacional brasileiro tiveram maior crescimento proporcional no período analisado. Entretanto, percebe-se também que a demanda por políticas de expansão do ensino superior, assim como as de democratização do acesso à educação superior tende a continuar crescendo, o que continuará implicando em grandes investimentos até que elas sejam devidamente preenchidas.

Palavras-chave: educação, desigualdade, ensino superior, democratização do acesso, Pesquisa por Amostra de Domicílios (PAD-MG), igualdade de oportunidades.

ABSTRACT

This work aims to demonstrate if the access to higher education has increased or decreased in Minas Gerais between the years 2009 and 2013, in order to draw a profile of entrants of higher education who are in the age group from 18 to 29 years old, analyzing what social groups they belong to and if they amounted to higher education institutions in a greater or lesser degree. For this purpose, it was used databases from Household Sample of Minas Gerais (PAD-MG), 2009 and 2013, which provides both educational and social indicators, these indicators were appreciated and used in this work. It is found that education levels have risen for all groups, but it is noteworthy that those historically disadvantaged groups in the Brazilian educational system had a higher proportional increase in the analyzed period. However, it also comes to the conclusion that the demand for expansion of higher education policies, as well as the democratization of access to higher education tends to keep growing, and that will continue implying in large investments until they are duly completed.

Keywords: education, inequality, higher education, democratization of access, Sample Survey of Households (PAD-MG), equal opportunities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A teoria da educação baseada na meritocracia.....23

Figura 2 - Taxas de acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos (2000 e 2010), em (%):.....40

Figura 3 - Taxas de crescimento das matrículas na educação superior (1996-2010), em (%): 41

Figura 4 - Classificação das metas do PL/PNE.....42

Figura 5 - Esquema de programas de democratização do acesso ao Ensino Superior 44

Figura 6 - Evolução das matrículas dos cursos de graduação a distância no Brasil, por organização acadêmica (2000-2010).....56

Figura 7 - Nível de instrução de pessoas de 18 a 29 anos, no período 2009-2013 60

Figura 8 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com o gênero, em Minas Gerais - período 2009/2013 63

Figura 9 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com a etnia, em Minas Gerais – período 2009/2013.....66

Figura 10 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo a subdivisão de idades, em Minas Gerais – período 2009/2013 .69

Figura 11 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com os quintis de renda, em Minas Gerais – período 2009/2013 73

Figura 12 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com a situação censitária, em Minas Gerais – período 2009/2013 76

Figura 13 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com as mesorregiões, em Minas Gerais – período 2009/2013 79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir do gênero, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais.....64

Tabela 2 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir da cor, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais.....67

Tabela 3 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir das faixas etárias, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais ..70

Tabela 4 -Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir dos quintis de renda domiciliar per capita, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais 74

Tabela 5 -Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir da situação censitária, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais.....77

Tabela 6 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir das mesorregiões, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais ..80

LISTA DE ABERVIATURAS

CADIN: Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

COFINS: Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social.

CSLL: Contribuição Sindical sobre o Lucro Líquido.

CTN: Código Tributário Nacional.

CVT: Centro Vocacional Tecnológico.

EAD: Ensino à Distância.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil.

FJP: Fundação João Pinheiro.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBM: Internacional Business Machina

IES: Instituição de Ensino Superior.

IFES: Instituição Federal de Ensino Superior.

IPEA: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IRPJ: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC: Ministério da Educação.

MP: Medida Provisória.

MP: Ministério Público.

PAD-MG: Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais.

PIS: Contribuição para o Programa de Integração Social.

PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PROUNI: Programa Universidade para Todos.

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SISU: Sistema de Seleção Unificada.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 19

2.1 Educação, desigualdade e mobilidade social – um breve resgate à trajetória das teorias socioeducacionais 20

2.1.1 Funcionalismo, capital humano e meritocracia 20

2.1.1.1 Funcionalismo 20

2.1.1.2 Capital Humano 22

2.1.1.2.1 Relatório de Coleman 23

2.1.1.2.2 Resultados do Relatório de Coleman 24

2.2 Equidade 25

2.2.1 Igualdade entre quem? Igualdade de quê? 26

2.2.1.1 Igualdade entre quem? 26

2.2.1.2 Igualdade de quê? 27

2.2.1.2.1 Igualdade de acesso ao ensino 27

2.2.1.2.2 Igualdade de insumos 28

2.2.1.2.2 Equidade externa 28

2.2.1.2.2.1 Recursos familiares, condições socioeconômicas e desigualdade educacional 29

2.2.1.2.2.1.1 Recursos familiares e educação 29

3 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E POLÍTICAS DE ACESSO A ELE 34

3.1 Da Era Vargas até os anos 2000 34

3.2 Dos anos 2000 até os dias atuais 39

3.3 Instrumentos de democratização do acesso ao do ensino superior 46

3.3.1 Reestruturação e Expansão do Ensino das Universidades Federais (Reuni) 46

3.3.2 Programa Universidade para todos (Prouni) 47

3.3.3 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de seleção Único (Sisu) 49

3.3.3.1 Enem 49

3.3.3.2 Sisu 51

3.3.4 Cotas 52

3.3.5 Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) 54

3.3.6 Ensino à Distância (EAD) 55

3.4 Ponderações do capítulo 56

4 ESCOLHA E ANÁLISE DE DADOS 58

4.2.1 Análise a partir do gênero 61
4.2.2 Análise a partir da cor ou raça 65
4.2.3 Análise a partir de subfaixas etárias 68
4.2.4 Análise a partir de situação socioeconômica 71
4.2.5 Análise a partir de situação censitária 75
4.2.6 Análise a partir das mesorregiões 78

4.3 Ponderações sobre as análises 81

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 83

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 87

APÊNDICE 95

1 INTRODUÇÃO

Não é de hoje que a educação tem ocupado cada vez mais espaço nas carteiras de projetos da administração pública. Tal visão surge a partir do momento em que se define a educação enquanto instrumento de mobilidade social dos indivíduos. Em outras palavras, já é do senso comum a percepção de que aquele indivíduo que obtiver maior educação (ou seja, maior formação educacional) certamente estará ocupando funções mais valorizadas no mercado de trabalho, na mesma medida em que aquele indivíduo com menor formação acadêmica estará ocupando cargos menos valorizados.

Nesse aspecto, o sistema educacional entra em jogo pois é ele quem provém os conhecimentos necessários aos indivíduos para que eles possam ingressar no mercado e possam sustentar suas famílias. Portanto, é importante que todos os grupos tenham acesso ao ensino superior (que hoje em dia é requisito praticamente obrigatório para se inserir em alguma função valorizada pelo mercado de trabalho) e consigam se manter neles até se formarem e arrumem um emprego. A partir desse pensamento e do histórico da desigualdade social e educacional no Brasil, podemos levantar a seguinte questão: será que o sistema educacional nacional realmente cumpre o papel de garantir uma formação acadêmica adequada para todos os brasileiros?

Dado esse questionamento, cabe a nós investigarmos quais seriam os principais motivos que levam determinado indivíduo a ter um maior rendimento nas escolas. Dentre esses motivos, temos o referencial teórico utilizado como ponto de partida para a discussão de qual seria o nível em que determinados fatores poderiam influenciar no rendimento desse indivíduo.

Primeiramente, temos a tese do funcionalismo que, de uma forma mais resumida, diz que a partir da necessidade de um conhecimento cada vez maior em várias áreas de trabalho numa sociedade em constante modernização, a escola teria a função repassar os conhecimentos aos indivíduos e serial selecionados aqueles que obtivessem os melhores rendimentos, que teoricamente seriam aqueles que fizeram maior esforço para se destacarem. Portanto, como a escola ofereceria o mesmo conteúdo educacional a todos, se um indivíduo tinha um aproveitamento maior ou menor nas avaliações, a “culpa” era dele. Em maior escala, o sucesso profissional (e portanto, social e econômico) de um indivíduo dependia somente

dele. A partir desse pensamento, acreditava-se que a universalização do ensino traria “justiça” a todas as camadas sociais.

Além da tese funcionalista, temos também a teoria do capital humano, que interage com uma visão econômica sobre a formação dos indivíduos. Nesse caso, a escola era tida como uma forma de investimento produtivo, ou seja, quanto mais estudo e maior o nível de instrução do indivíduo, maior seria a sua produtividade e, portanto, maior seria a sua remuneração. Dessa forma “*Se todos puderem estudar, não há desperdício de capital humano, e se há desigualdade trata-se de um fenômeno residual posteriormente eliminado pelo desenvolvimento social.*” (ASSIS, 2012). Então, da mesma forma que a doutrina funcionalista, o capital humano também reforçava a ideia de que os fatores decisivos para a promoção de uma sociedade mais igualitária seria também a universalização do ensino.

As duas teorias reforçavam que os fatores determinantes para a mobilidade social dos indivíduos se daria através de seus esforços nos estudos, apenas. Por conta disso, fatores relacionados à origem social dos indivíduos não recebiam a devida importância e políticas de expansão educacional foram implementadas em grande escala. Contudo, estudos empíricos demonstravam que no sistema educacional havia um padrão de desigualdade que nem o funcionalismo nem o capital humano conseguiam explicar.

Trazendo uma grande reviravolta no sistema educacional, o Relatório de Coleman surgiu com o objetivo de analisar como as diferenças étnicas dos estudantes influenciavam em seus rendimentos educacionais. Os resultados do estudo acabaram demonstrando que fatores relacionados a origem social dos indivíduos impactavam diretamente em seus níveis de instrução. A partir daí, o tema de igualdade de oportunidades foi colocado em pauta e trazia consigo vários subfatores relacionados à origem familiar do indivíduo, como questão étnica, socioeconômica, locais de moradia etc., e como eles se distribuem entre os grupos. Concomitante a isso, o conceito de equidade educacional passa a ter mais relevância e busca explicar por que é necessário se promover a igualdade entre as camadas sociais e de que forma ela deve ser aplicada aos grupos historicamente mais prejudicados. Em outras palavras, serão abordadas questões como “(Des)igualdade de quê?” e “(Des)igualdade entre quem?”.

É a partir desse embasamento que foi dado o pontapé inicial para a escolha dos grupos analisados nesse trabalho. O perfil dos ingressantes no Ensino Superior é colocado em

questão, mas a maior ênfase é dada justamente a esses grupos sociais que se enquadram nas características elencadas nesse referencial teórico.

Além dessas teorias, o trabalho traz na seção 3, um histórico ressaltando os fatos relevantes para a formação do ensino superior no Brasil - que vão desde a Era Vargas até a década atual - para que possamos refletir o porquê de o sistema educacional superior brasileiro se encontrar em determinada situação e implementar uma gama de políticas que visam corrigir várias disfunções da desigualdade social ou da desigualdade educacional do ensino básico. Nesse aspecto, são destacadas numa subseção própria as políticas mais relevantes desde os anos do governo FHC até as que tiveram início no a partir do governo Lula. As políticas escolhidas para explanação assim o foram devido ao fato de elas objetivarem o acesso dos indivíduos pertencentes aos grupos sociais caracterizados no referencial teórico e mais prejudicados pelo sistema de ensino.

Na seção 4 constam a metodologia utilizada para a formulação das tabelas e as classificações feitas dentro delas, assim como as análises dos *outputs* obtidos através das funções aplicadas na base de dados da PAD-MG através do *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). É a partir dessas análises que verificaremos se o acesso ao ensino superior aumentou ou diminuiu, e pra quem e em que escala isso aconteceu.

Por fim, a seção 5 traz as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido, mostrando as conclusões obtidas nas análises de acordo com a bibliografia trabalhada, além de sugestões para futuros estudos que acabaram não sendo realizados aqui.

2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Democratização do acesso ao ensino superior é um conceito que vai além da universalização do ensino, ou seja, ela engloba medidas voltadas a grupos sociais historicamente prejudicados pelo sistema educacional, buscando fazer com que tais grupos tenham reais chances de ascender a ele, o que muitas vezes acaba não acontecendo devido a falta de oportunidades. Nesse caso, entende-se que, por democratização do acesso ao ensino superior, significa realizar políticas que busquem amenizar, no mínimo, os problemas relacionados às questões internas como metodologias de ensino, infraestrutura escolar, grade escolar, formas de ingresso nas faculdades, enfim, tudo aquilo que de certa forma depende primordialmente do poder público. Em outras palavras, é dizer que o Estado garanta a equidade interna. Essa equidade, entretanto, não faz "justiça" sozinha, sendo necessário levar em consideração os fatores externos às redes de ensino.

Nesse ponto, tem-se a perspectiva da equidade externa, que avalia as desigualdades existentes entre diferentes grupos sociais em maior ou menor capacidade de realização educacional, ou seja, ela tange questões do quanto as diferenças de gênero, classe, renda, local de moradia influenciam nos resultados de médio a longo prazo da política educacional no alcance, por parte dos alunos, de resultados exteriores ao âmbito escolar (ASSIS, 2012). Essas duas perspectivas abordadas nesse parágrafo servem, no entanto, de forma bem breve a diferença conceitual existente entre equidade e (des)igualdade. Para essa diferenciação, vários autores utilizam largamente duas questões que colaboram bastante para promover uma reflexão desses conceitos: "(Des)igualdade entre quem?" e "(Des)igualdade de quê?", analisadas de um ponto de vista da equidade educacional.

Porém, antes de adentrar nesses conceitos, faz-se necessário uma abordagem das teorias que sustentam todos os estudos em torno da democratização do ensino, principalmente: "Por que seriam necessárias e justas intervenções públicas específicas para proporcionar a grupos mais vulneráveis um acesso mais elevado?". Por isso, tais teorias serão tratadas de imediato.

2.1 Educação, desigualdade e mobilidade social – um breve resgate à trajetória das teorias socioeducacionais

2.1.1 Funcionalismo, capital humano e meritocracia

Em meados da década de 60, foi-se muito discutido o tema de igualdade de oportunidades educacionais, na qual se houve duas vertentes que buscavam uma maior explanação das relações entre origem social dos indivíduos, educação e posição que ocupavam; essas duas correntes foram de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa educacional e serviram de base para os estudos que se sucederam. Uma dessas vertentes se baseava essencialmente em associar à escola duas funções primordiais: a de socializar os indivíduos e de selecioná-los, criando uma hierarquia na estrutura social pelo seu desempenho nos estudos. Enquanto isso, a outra vertente buscava explicações sobre a influência do capital humano como forma de investimento na produção.

2.1.1.1 Funcionalismo

Segundo Goldthorpe (2003), a tese de funcionalismo faz uma relação de como fatores próprios dos indivíduos, como origem social e nível de instrução educacional se relacionam com a mobilidade entre grupos sociais. Numa sociedade onde a evolução de tecnologia e de conhecimentos é constante, evidentemente demandará por conhecimentos técnicos cada vez mais qualificados, sendo que a instituição responsável pela transmissão desses conhecimentos é a escola. Nesse aspecto, os ensinamentos são repassados aos estudantes (ou seja, o conhecimento demandado pelo mercado) e os estudantes utilizam esses ensinamentos em troca de remuneração e, a partir do acúmulo desta, o indivíduo vai migrando de um grupo social para o outro. Baseando-se nesse ponto de vista, bastava-se que o indivíduo se inserisse no sistema educacional que ele adquiriria determinado conhecimento e o mercado faria a seleção daqueles mais capazes, ou seja, aqueles que carregam consigo um “algo a mais” em termos de conhecimento. Essa seleção seria considerada justa, já que todos teriam frequentado o mesmo sistema de ensino e tido as mesmas oportunidades em relação à absorção e assimilação do conhecimento requerido. Esse cenário configura os pensamentos da ideologia meritocrática. Nesse cenário, no âmbito das relações trabalhistas, podemos dizer que no mundo capitalista este “algo a mais” pode ser representado por maior conhecimento na área, formação acadêmica, mão-de-obra especializada etc. Em outras palavras, tais características pressupõem um mérito do indivíduo, ou seja, acredita-se que um indivíduo estudou

determinado tempo sobre um tema para o local o qual ele almeja prestar seus serviços, ou que ele já trabalhou em outros locais que realizam atividades relacionadas. Da mesma forma, pressupõe-se também que o acesso da educação e, nesse caso, ao ingresso no ensino superior público, que é amplamente concorrido, estaria fazendo essa seleção a partir das características individuais dos aspirantes aos cursos, promovendo as mesmas chances a todos os indivíduos, já que estaria exigindo o mesmo nível de conhecimento de todos, ascendendo a esse tipo de ensino aqueles que obtivessem as melhores notas nas provas. Portanto, questões referentes à origem social de um indivíduo (como, por exemplo, o local da moradia, a raça ou as características familiares) teriam um menor peso na determinação da posição ocupada por ele (ASSIS, 2012). Dessa forma, os indivíduos que formassem nesses cursos superiores ocupariam, então, funções mais importantes nos postos de trabalho. Nesse contexto, aqueles com melhor desempenho prejulgam mais esforço e, portanto, merecem mais se encontrarem naquela posição.

Essa teoria ganhou muitas forças naquela época, pois com o alcance do universalismo educacional, isto é, atingimento total de ofertas de vagas nas instituições educacionais aos indivíduos, mesma quantidade de insumos escolares etc., acreditava-se que se sobressairiam nos rendimentos escolares aqueles que se dedicassem mais durante os anos de estudo, ou seja, em teoria, todos os indivíduos estariam tendo as mesmas condições para se ascenderem mais na vida profissional e social, e essa ascensão se daria somente por conta de cada um. Dessa forma, acreditava-se que a expansão do ensino eliminaria prováveis “injustiças” no âmbito social e socioeconômico devido às práticas universalistas e ao pensamento adotados.

Concomitante a doutrina funcionalista, os estudos do capital humano realizados por Goldthorpe (2003) questionam até em que ponto a meritocracia se coloca como um critério fundamental de seleção das pessoas para o trabalho, em relação a origem dos indivíduos. Isso porque ele acreditava que o discurso dos funcionalistas era bastante ideológico e, portanto, não aplicável a sociedade como um todo. Aliás, conforme ressalta Bourdieu (2010 a):

> O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (Bourdieu, 2010 a, p. 59).

Por conta disso, estudos mais apurados sobre o capital humano foram realizados de forma a se entender melhor qual era a lógica de papel do Estado por detrás do sistema educacional.

2.1.1.2 Capital Humano

O capital humano, de acordo com Mendes (2010), o capital humano é uma forma de qualificação dos indivíduos com base na profissionalização do conhecimento; em outras palavras, a educação formal era tida como uma forma de investimento. Dessa forma, quanto maior fosse esse investimento, maior seria a educação "adquirida" (maior conhecimento) e, consequentemente, melhor seria a remuneração (capital econômico) e função exercida (posição social) pelo indivíduo.

A abordagem credencialista de Collins (1989) (*apud* ASSIS. 2012, p. 25) vai mais a fundo, pois além de considerar os fatores relacionados ao "investimento" na educação, além dos outros apontados pela teoria funcionalista (fatores adquiridos pelo esforço dos indivíduos), ele coloca em questão elementos como *status* ou prestígio social. De acordo com Assis (2012):

> [...] fatores estariam relacionados ao status ou prestígio de diferentes grupos sociais, estes sim responsáveis pela alocação dos indivíduos nos empregos mais bem recompensados, na medida em que esses grupos competem entre si pelas melhores posições na sociedade (ASSIS, 2012, p.25).

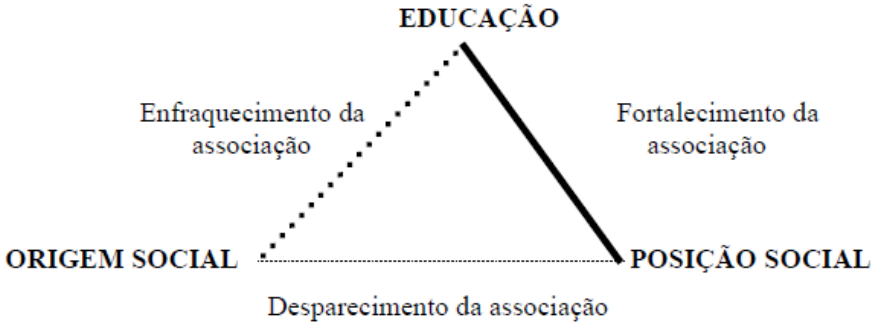
Para formular sua teoria, Collins se baseia nos estudos de Weber sobre o conceito de grupos de estudos. Resumidamente, tais estudos expressam que as sociedades se organizam de acordo com o que ele chama de cultura de *status* que, em outras palavras, demonstra que os indivíduos constituem grupos a partir de suas famílias e amigos, em primeira instância, e conforme comunidades religiosas, educacionais ou étnicas, numa escala menor.

No âmbito educacional, as escolas acabariam por repassar a cultura dos grupos dominantes e controladores aos alunos como "legítima", o que privilegia aqueles que pertencem a ela, em detrimento daqueles que não se identificam com suas prerrogativas. Portanto, aqueles indivíduos que não compartilhassem da mesma cultura ensinada nas escolas tenderiam a ter um aproveitamento menor do que os que compartilhavam dela.

Tal fato nos traz uma questão interessante: levando em consideração essa alocação e favorecimento de grupos sociais dominantes, Collins ressalta o fato de trabalhadores mais qualificados se encontram em ocupações burocráticas (públicas ou privadas), que têm maior prestígio perante à sociedade, quando na realidade eles deveriam estar trabalhando em funções de maior cunho técnico. Dessa forma, seguindo essa lógica, os indivíduos de diferentes grupos e, consequentemente, identidades culturais, acabam sendo alocados em diferentes cargos conforme suas posições sociais. (ASSIS, 2012)

Contudo, a teoria do capital humano na visão de Collins é apenas mais uma forma de demonstrar como se dá a mobilidade social entre os indivíduos, a partir do sistema educacional. Em outras palavras, ele fortalece o elo entre escola e posição social no modelo de Goldthorpe (2003), representado na figura abaixo. É justamente nesse ponto que surge o Relatório de Coleman, no qual ele analisa o outro pilar da teoria educacional baseada na meritocracia, que é o de analisar o elo entre a origem social dos indivíduos e a instituição educacional. Na visão de Coleman, mesmo que seja de extrema importância que seja alcançada a universalização do ensino, não será a expansão deste que dará a todos plenas condições de concorrerem igualmente entre si e é exatamente aí que se tem o ponto de partida para a formulação de políticas públicas socioeducacionais, nos quais elas buscam preencher as lacunas do funcionalismo.

Figura 1: A teoria da educação baseada na meritocracia



Fonte: Goldthorpe (2003) *apud* Assis (2012)

2.1.1.2.1 Relatório de Coleman

Tendo-se uma perspectiva diferente da teoria funcionalista, no ano de 1966, nos EUA, começou a ser desenvolvido um estudo que analisava mais a fundo o outro pé da teoria da educação com bases meritocráticas: o relatório de Coleman. Tal estudo analisava a ponte entre origem social e instituição educacional e foi de grande importância por evidenciar questões relacionadas à igualdade de oportunidades educacionais, não somente dentro das redes de ensino, mas levando-se em conta fatores relacionados a vida social dos indivíduos. Em suma, o resultado das análises acabou evidenciando a fragilidade na teoria funcionalista e estudos que abordavam questões relacionadas a origem social dos indivíduos começaram a ser mais visados a partir de então.

Intitulado de “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, o relatório de Coleman tinha o objetivo de averiguar em que medida as diferenças étnicas e sociais de origem dos indivíduos poderiam exercer alguma influência nos seus desempenhos escolares. O estudo, como já ressaltado, rompeu com as promessas de promoção de uma sociedade igualitária apenas pela expansão do ensino, sendo que, essa quebra de paradigmas educacionais se deu através de dados empíricos e, portanto, na adaptação dos métodos avaliativos sobre igualdade de oportunidades educacionais. O que antes era medido através de insumos escolares (como bens móveis, equipamentos escolares, treinamento de professores etc.) e composição racial dos indivíduos, passou a ser analisado por meio dos resultados escolares, através dos resultados dos testes de desempenho acadêmico (Mosteller e Moynihan (2008) *apud* Assis (2012)). Afinal, mesmo que haja controvérsias em relação a avaliação do ensino pelo desempenho escolar, ele aparenta ser o mais “sensato” e confiável ao verificar como está o nível educacional de cada região.

2.1.1.2.2 Resultados do Relatório de Coleman

Depois da leitura de novos indicadores que enfraqueciam o conceito de meritocracia na abordagem funcionalista, os resultados do relatório de Coleman precisavam das interpretações e hipóteses inferidas a fim de que se determinassem as possíveis causas das discrepâncias observadas nos desempenhos escolares. Primeiramente, acreditava-se que igualar as escolas analisadas com os piores rendimentos escolares no quesito dos insumos faria com que elas melhorassem os desempenhos futuros. No entanto, o que se percebeu é que essa questão de rendimento educacional dos indivíduos perpassa os elementos escolares, e vão até as vidas particulares de cada um. A partir desse ponto de vista, foram feitas dentro das escolas a análises de variações de desempenho dos alunos e, a partir dessas análises, Coleman observou que fatores como recursos familiares (que terá seu conceito abordado mais à frente), por exemplo, exercem grande influência sobre o rendimento dos indivíduos nas escolas. Como ressalta Assis (2012):

> O desempenho dos alunos estaria, dessa forma, fortemente ligado às aspirações escolares e ao background familiar dos outros alunos da escola. Estudantes de uma mesma instituição educacional provenientes de famílias com diferentes características de origem apresentaram desempenhos variados. (ASSIS, 2012. p. 32).

Então, se a partir da base funcionalista, bastava-se apenas que houvesse a expansão do ensino com igualdades na oferta de insumos para que se alcançasse um sistema educacional igualitário, que elencava uma meritocracia um tanto tacanha, os estudos empíricos de James

Samuel Coleman serviram para corroborar que fatores externos à escola, como questões familiares, socioeconômicas, étnicas, dentre outras relacionadas à origem social, tinham um peso maior do que os que o sistema educacional oferecia aos alunos.

Tendo conhecido a igualdade de oportunidades educacionais num novo panorama, um novo conceito ganha maior importância no âmbito das discussões. Tal conceito que merece um espaço para uma breve discussão é o da equidade.

2.2 Equidade

O conceito de equidade pode ser interpretado a partir de três valores sociais: igualdade, cumprimento dos direitos e justiça.

Na interpretação de equidade no âmbito conceitual de justiça, Rawls (2000) elenca três princípios de justiça deveriam estar em consonância com as instituições que definem a estrutura básica das sociedades, a saber:

- Princípio de liberdades básicas iguais para todos (universalismo);
- Princípio da igualdade de oportunidades para todos;
- Princípio da diferença (ou da equidade)

O princípio de liberdades básicas iguais para todos remete, por exemplo, às políticas de expansão do ensino, que visam oferecer vagas em escolas para todos os indivíduos. Porém, como amplamente discutido nesse trabalho, elas se preocupam basicamente em garantir a oferta, ao passo que os dois outros princípios têm o objetivo de assegurar que os indivíduos façam o real aproveitamento das políticas implementadas pelos governos.

A partir dos princípios da igualdade de oportunidades para todos e da diferença (ou equidade), tem-se que, em relação à formulação de políticas públicas e, principalmente as do sistema educacional, o princípio da igualdade de oportunidades só será alcançado caso “os desiguais sejam tratados de forma desigual”, ou seja, a igualdade “real” será alcançada somente quando o princípio da diferença for devidamente contemplado durante a formulação e execução dessas políticas. Dessa forma, como ressalta Assis (2012), uma sociedade não pode ser considerada justa se ela não garantir que as necessidades básicas sejam redistribuídas entre toda a população (princípio da igualdade), e, no caso de alguma distribuição desigual, é dever do estado garantir que essa desigualdade seja compensativa em relação à classe mais necessitada.

Definidos os conceitos de justiça, cabe agora fazer a discussão acerca das duas questões que diferenciam a equidade da (des)igualdade.

2.2.1 Igualdade entre quem? Igualdade de quê?

Retomando ao que foi falado no início do capítulo, temos à frente as diferentes abordagens conceituais no tocante à equidade e igualdade. Tomando-se como referência o entendimento das funções do estado quanto aos seus deveres sendo eles o alocativo, o distributivo e o estabilizador, temos que o papel, em outras palavras, é o papel principal do estado promover a justiça. É nessa concepção, relacionando-a à implementação de políticas sociais que surge a diferenciação entre equidade e igualdade. É, então, nessa distinção de conceitos que se fazem necessárias a interpretação de duas perguntas básicas para se determinar o que é equidade e o que é igualdade. As perguntas se resumem em "(Des)igualdade entre quem?" e "(Des)igualdade de quê?". No caso das políticas educacionais, ainda mais se aplicadas no âmbito do Ensino Superior, verifica-se facilmente seu bojo social no que chamamos de medidas afirmativas (que serão mais abordadas nos próximos capítulos).

2.2.1.1 Igualdade entre quem?

Para que possamos responder a questão de "(Des)igualdade entre quem?", a diferenciação entre equidade vertical e equidade horizontal se coloca como imediata. Em relação à igualdade vertical, não há distinção entre indivíduos e todos, sem exceção, são tratados da mesma forma, ou seja, prevalece a questão de igualdade absoluta. Se olharmos com base nas políticas, essa visão promove o mesmo tratamento a todos, o que, como tem sido demonstrado nesse trabalho, acaba promovendo a desigualdade, pois não considera nenhum fator compensatório aos indivíduos provenientes dos estratos sociais mais necessitados. Agora, na perspectiva da igualdade horizontal, diferentemente da equidade vertical, busca-se fazer uso de uma metodologia mais específica de acordo com as situações dos grupos de indivíduos, ou seja, procura-se fazer implementação de políticas diferenciadas que terão foco em grupos diversos. Em outras palavras, *"a equidade horizontal constitui uma situação de tratamento igual para os iguais"* (ASSIS, 2012. p.34). Neste caso, num cenário de estado democrático, as políticas sociais incorporam esse caráter e, além disso, em relação ao sistema de ensino, o estado não é caracterizado como "injusto" ou buscando privilegiar certas classes sociais, isso porque ele está corrigindo (ou tentando corrigir) justamente as falhas existentes no sistema educacional. Nesse contexto, com a busca por diminuição do

índice de desigualdades sociais, o conceito de equidade horizontal se relaciona bastante ao princípio da diferença de Rawls (2000), citado anteriormente.

Sabendo então que equidade e (des)igualdade possuem conotações diferentes, resta-se saber por que esses conceitos possuem várias interpretações que variam de sociedade para sociedade e o que leva os indivíduos a entenderem daquela forma. É nesse ponto que a frase "Igualdade de quê?" ganha maior respaldo e sua análise contribui para o desenvolvimento da discussão que envolve essas diferentes concepções.

2.2.1.2 Igualdade de quê?

Em resposta à questão levantada, introduz-se uma pequena divisão no conceito de equidade. No âmbito educacional, como menciona Assis (2012), o primeiro "divisor de águas" que faz quando queremos avaliar se o sistema educacional produz um sistema equânime se refere às questões internas ao sistema de educação em nuância com os aspectos externos às escolas. Resumindo, esses dois pontos se referem à distinção entre equidade interna e equidade externa.

Em se tratando do sistema educativo, a equidade interna, como o próprio nome propõe, tange aspectos inerentes ao sistema, sem considerar as características de origem social dos indivíduos. Nesse caso, a igualdade entre os grupos sociais se daria necessariamente pela universalização do ensino em todo o Estado. Entretanto, Mokate (2001) observa que nem todos usufruem desse aparato estatal, haja visto que existem várias famílias com melhores condições socioeconômicas, na maioria das vezes, optam por matricularem seus integrantes em instituições particulares. Contudo, para aqueles que utilizam esse serviço oferecido pelo setor público, acontece mais uma fragmentação dentro do significado de equidade interna quando o assunto é educação. Para a autora, esse conceito se subdivide em dois fatores: a igualdade de acesso ao ensino e a igualdade de insumos.

2.2.1.2.1 Igualdade de acesso ao ensino

Segundo Mokate (2001), o conceito de equidade educacional é multidimensional. Isso porque ao invés de se analisarem somente a expansão de vagas aos indivíduos - ou seja, fazer com que o ensino seja universalizado -, não garante que todos farão o pleno aproveitamento dos insumos oferecidos pelas instituições educacionais; e é a partir desse embasamento que o conceito abarca outros fatores. Dessa forma, o conceito de equidade educacional envolve também a tomada de decisões para que estas se convertam em políticas públicas educacionais que priorizem os grupos sociais com menores chances de aproveitarem as oportunidades da

educação oferecidas pelo sistema educacional. Para que isso ocorra, tais políticas devem diminuir o máximo possível os obstáculos existentes, no intuito de garantir que o indivíduo menos favorecido aproveite um serviço ou programa da forma mais igualitária possível que os grupos sociais que não sofrem com determinados problemas (MOKATE, 2001).

2.2.1.2.2 Igualdade de insumos

A igualdade de insumos trata da maneira como os recursos educacionais são alocados na sociedade. O ato de alcançar essa igualdade acarretaria basicamente em oferecer os mesmos serviços referentes ao setor educacional à sociedade. Ele consistiria basicamente em distribuir os recursos como professores qualificados, cadeiras, mesas, livros etc, de forma igualitária entre todas as camadas sociais. Infelizmente, como já é senso comum por aqui, a distribuição no Brasil desses recursos tende a ter um caráter regressivo, isto é, além da heterogeneidade existente na distribuição desses insumos, muitos daqueles que se encontram em situação mais precária e precisam mais desse tipo de serviço, acabam recebendo menos recursos que outros lugares. Não é estranho tomar conhecimento de que escolas localizadas em regiões mais pobres possuem superlotação de turmas, materiais (como mesas, cadeiras, lousas, livros etc.) e infraestrutura (como falta de iluminação, falta de água tratada, construções inacabadas etc.) em situações altamente precárias, menor número de professores e com menores qualificações, entre vários outros fatores. Portanto, como aponta Costa (2005), quando verificamos a atual situação brasileira, até mesmo a garantia de alocação dos insumos em igual quantidade e qualidade a todos já seria um passo a mais em prol de uma sociedade mais equitativa do ponto de vista da educação.

Assim sendo, Mokate (2001) acredita que com os componentes dessas duas dimensões como atingidos, a equidade interna será plena. Mas, há de se relembrar que quando se almejava alcançar a equidade interna através da expansão de ensino, tal fato faz com que todos os indivíduos tenham o mesmo tipo de tratamento, sem considerar a origem social de cada. Adentrando nessa ressalva, a equidade externa é introduzida a fim de explicar o espaço nessa lacuna.

2.2.1.2.2 Equidade externa

Segundo Assis (2012, p.37), “a *equidade externa se refere às desigualdades que operam entre os diferentes grupos sociais na sua maior ou menor capacidade de realização educacional*”. Em outras palavras, ela analisa variáveis como classe, renda, gênero, moradia etc, e como elas exercem influência sobre a vida estudantil dos indivíduos e,

consequentemente, na vida adulta num longo prazo. Como já citado anteriormente, o relatório de Coleman traz resultados que demonstram que essas variáveis são as maiores contribuintes para o "sucesso" acadêmico dos estudantes, sendo a partir da análise delas que as políticas educacionais têm tomado maior espaço nas carteiras de projetos voltados à educação. Por conta disso, para que essas políticas tenham uma melhor formulação em seus escopos, um conhecimento mais a fundo das condições externas ao sistema educacional, que já integram o dia-a-dia dos grupos sociais, como recursos familiares, condições socioeconômicas e o posicionamento das famílias perante a atual situação da desigualdade educacional, se mostram como bastante relevantes nesse tipo de análise.

2.2.1.2.2.1 Recursos familiares, condições socioeconômicas e desigualdade educacional

Como discutido amplamente por aqui, a teoria funcionalista foi perdendo aos poucos a influência que ela detinha à respeito da mobilidade social a partir do sistema educacional. Um grande contribuinte para essa mudança de pensamentos adveio do relatório de Coleman, que demonstrava, entre outros aspectos, que os fatores externos ao sistema educacional tinham grande peso no desempenho de diferentes indivíduos. Foi verificado que o desempenho alterava de acordo com os diferentes grupos sociais a que esses indivíduos compunham. Nesse aspecto, buscou-se então analisar mais de perto quais seriam e como esses fatores externos ao sistema educacional compunham os indivíduos a ponto de influenciar profundamente no desempenho acadêmico de cada um deles. Esses fatores externos ao sistema educacional estão presentes no dia-a-dia dos indivíduos desde o nascimento deles e podem ou não se manifestarem e nos mais diferentes níveis durante os ciclos de vida de cada um deles, sendo herdados primordialmente a partir de seus familiares, e por isso mesmo sendo definidos como recursos familiares

2.2.1.2.2.1.1 Recursos familiares e educação

O recursos familiares representam as características de cada família e como essas características contribuem para a formação psicológica de seus integrantes, em certa medida. Nelson do Valle Silva (2003) classifica esses recursos em capital econômico, capital cultural e capital social.

A começar pelo capital econômico é constituído a partir dos recursos financeiros disponíveis. Em outras palavras, ele é representado pela renda e pelos bens materiais de cada família. São elementos que podem ser acumulados ao longo do tempo e que evidenciam a situação financeira dos grupos sociais os classificando de acordo com a riqueza das famílias

gerada a partir de trabalho, terras e domicílios próprios, objetos adquiridos para uso domiciliar (como eletrodomésticos, utensílios individuais e quaisquer materiais domiciliares que sejam pertencentes aos indivíduos), enfim, é todo aquele material que possui determinado valor econômico mensurável para o mercado.

Como aponta Assis (2012, p.40) "*O capital econômico interage com as outras formas de capital de modo que quanto mais disponível para um indivíduo, maiores são as possibilidades de suportarem também um forte nível de capital cultural e social*". Isso significa que, no mundo capitalista em que se vive hoje, pessoas detentoras de maiores quantidades de recursos financeiros têm mais facilidade para adquirir capital cultural (que será conceituado mais à frente), por meio da compra de livros ou porque frequenta escolas particulares (que geralmente possuem um melhor ensino que as escolas públicas do ensino básico), por exemplo. No que tange ao ensino superior, este se coloca como um fator de extrema importância para que os indivíduos consigam se manter e concluir os cursos em que estão alocados, principalmente para aqueles que não tiveram uma formação no ensino básico adequada e não conseguem ingressar no ensino público, tendo, por isso, de estudar em instituições privadas.

Em relação ao capital cultural, ele se dá através daquilo que o indivíduo absorve e adquire como conhecimento. Bordieu diz que ele se manifesta em três formas: o capital cultural incorporado, o capital cultural objetivado e o capital cultural institucionalizado.

O capital cultural incorporado se dá principalmente através dos conhecimentos e valores passados dos pais para os filhos e que exercem uma grande influência no deles nas escolas. Nesse contexto, podemos considerar o conceito de *habitus*, que demonstra basicamente quais são os costumes do indivíduo em determinado espaço de tempo. Tais costumes são feitos consciente ou inconscientemente e sua importância reside no fato de que os indivíduos "provavelmente" irão agir diante de determinada situação. Conforme Bourdieu (2010c) aponta "[...] *o habitus se incorpora naturalmente nas formas de agir e pensar, a partir das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo*". Portanto, não é estranho verificar um indivíduo acordando pela manhã todos os dias do mês quando isso é fruto dele ter se acostumado a acordar cedo durante a semana para ir trabalhar; ou, no âmbito da educação, perceber que determinado aluno que está sempre lendo um livro diferente se ele já faz isso há algum tempo, ou se ele tem aquilo comumente chamado de "disciplina" e estuda em casa pelo menos duas horas todos os dias. Devido a esse "ganho familiar", nota-se uma grande correlação entre escolaridade dos chefes de residência e aqueles que estão sob sua responsabilidade, onde a escolaridade dos mais jovens tende a ser maior que seus

antecedentes, isso porque os chefes de família parecem perceber, por experiência própria, que a formação educacional é de suma importância e acabam acompanhando mais a vida acadêmica de suas crias, a fim de que estes possam ascender em suas vidas.

O capital cultural em sua forma objetivada é composto por objetos que de certa forma guardem algum conhecimento, como nos livros, pinturas, monumentos, *internet* etc.

Há também o capital institucionalizado, que é a comprovação que os indivíduos possuem de que eles detêm de determinado conhecimento. Tal capital é representado por diplomas, títulos e quaisquer outros documentos oficiais que provem a escolarização e qualificação daqueles que frequentaram e/ou concluíram determinados cursos.

É importante ressaltar, no entanto, que ambos os capitais culturais (materializado e o institucionalizado), em boa parte dos casos, acabam dependendo do capital econômico para que sejam adquiridos. É claro que todos os grupos sociais podem ter acesso aos livros de uma biblioteca, ou procurar informações nos sítios eletrônicos hoje em dia, mas para aqueles grupos menos favorecidos tradicionalmente, devido a uma gama de fatores pessoais, eles acabam não utilizando essas ferramentas pelas dificuldades a mais que eles terão se o quiserem fazê-los. Tais barreiras conseguem ser superadas, mas tais fatos vão bastante de encontro ao que abordaremos mais à frente, que é o capital cultural individual.

Em relação ao capital social, segundo Coleman (1988), seu conceito pode ser identificado a partir da função social que ele desempenha, como sendo um recurso, algum derivado de fatores envolvidos na sociedade ou até mesmo como um facilitador das ações dos indivíduos e/ou grupos sociais. Ainda, segundo o próprio Coleman, o capital social não é próprio dos indivíduos, mas sim um fruto das relações sociais entre os diferentes grupos. Nesse aspecto, podemos analisar três dimensões das relações sociais na qual sua combinação resulta em determinado produto de “capital social” para os grupos ou indivíduos:

(a) Obrigações, expectativas e confiança nas estruturas: de acordo com Coleman, essa dimensão é representada por duas abordagens diferentes: a primeira, que trata do nível de confiança que os indivíduos têm em relação aos grupos que estabelecem interações, no intuito de terem uma posição favorável no que tange a expectativa de “troca de favores”; e a segunda, que remete à extensão dessas obrigações. Grosso modo de se dizer, ambas as abordagens refletem a reputação dos indivíduos dentro dos conjuntos sociais no qual eles se encontram, e ela se reforça na medida em que ela dispõe de recursos referentes a essas obrigações pendentes (que se dão através dessas trocas de favores). Portanto, quanto mais favorável for a “posição” do indivíduo perante aos

integrantes desses grupos, mais esse indivíduo disporá de capital social, e nesse aspecto, o indivíduo terá mais “moral”.

(b) Canais de informação disponíveis pelas pessoas nas redes de relações sociais: na perspectiva de Coleman, quando se almeja executar determinada ação, é inevitável que antes disso se tenha as informações referentes àquele assunto e, para que essas informações sejam adquiridas, verifica-se um “custo” que é representado por um certo cuidado das relações entre os indivíduos os respectivos contatos dos canais de informações que eles possuem. Esse custo se faz necessário pois quanto mais estreitas as relações entre os grupos sociais e agentes da informação, mais facilmente as ações sociais fluirão.

(c) Normas e sanções efetivas: segundo Coleman, essas relações sociais têm a função de tolher ações indesejadas e ao mesmo tempo influenciar outras, isso porque a pré-existência de uma forma de conduta coletiva faz com que ela se sobreponha aos interesses privados e é justamente nesse ponto que se destaca sua importância: esse modo de agir coletivo é o capital social atua consolidando a formação de grupos, o amadurecimento de movimentos sociais e amplia os laços dentro das famílias, levando as pessoas a comoverem por um bem comum, um bem público (COLEMAN, 1998)

Essas três dimensões de capital social se encontram em todos os grupos sociais, em maior ou menor escala pois acabam constituindo os valores de cada conjunto. Além disso, é fácil perceber que quanto mais privados e fechados são os grupos sociais, maior será a facilidade para encontrar esses recursos de capital social dentro deles, isso porque esses conjuntos tendem a ter uma maior organização, o que faz com que os indivíduos sejam mais suscetíveis às “correções” coletivas impostas a eles no caso deles não atenderem as expectativas dos demais integrantes em relação a forma de conduta do grupo.

Outro fator interessante sobre o capital social é que, segundo Bordieu (2003b), o fato de se pertencer a determinado grupo social facilita as trocas entre seus integrantes, sendo que tais trocas se manifestam nos outros capitais já citados, o econômico e o cultural. Dessa forma, essa apropriação de recursos faz com que determinados indivíduos tenham maiores chances de alcançar um melhor rendimento nos investimentos de educação, podendo ser tanto através ocupação no trabalho (benefício simbólico, pelo prestígio da função exercida) ou por meio do nível salarial adquirido (benefício material).

Portanto, vários autores apontam que os três recursos familiares discutidos ao longo dessa seção exercem, primordialmente, grande influência sobre os desempenhos escolares dos

indivíduos descendentes de cada família. Nesse aspecto, as variáveis que foram escolhidas para que fossem feitas as análises neste trabalho representam basicamente a personificação desses recursos em grupos que se verifica uma certa discrepância em relação à igualdade de oportunidades e que já são alvos de uma gama de estudos nas áreas socioeducacionais.

Dito isso, o próximo capítulo traçará um breve histórico de como o sistema educacional superior foi surgindo no Brasil, apontando as políticas implementadas mais marcantes no decorrer dos anos, e também contando a história com um olhar investigativo, para que possamos entender como a adoção de determinadas medidas foi interferindo na seleção dos indivíduos e que, por fim, chegou a atual situação. É interessante verificar a mudança ocorrida no sistema educacional durante todos os anos a partir dos embasamentos explanados nesse referencial teórico e perceber como os conceitos adotados preenchem determinados fatos educacionais históricos.

3 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E POLÍTICAS DE ACESSO A ELE

Esse capítulo, como dito anteriormente, tem o objetivo de contar um pouco da história de todos os processos relevantes envolvidos no sistema de educação superior até os dias atuais, ressaltando-se, é claro, aqueles momentos que mais se relacionarem ao tema desse trabalho, além de outras informações adicionais que estão mais a título de complemento, para que caso haja alguma dúvida, o leitor não tenha o trabalho de fazer uma nova pesquisa.

Primeiramente, daremos uma rápida passada pela Era Vargas até a época da Ditadura Militar, e depois falaremos brevemente sobre os impactos ocorridos após o *boom* de IES privadas que ocorreu na década de 70. Depois, chegaremos até os anos 2000 e faremos uma análise um pouco mais específica, haja visto que foi na década de 90 que começou a se ter novamente uma grande expansão do ensino superior privado e logo após os anos 2000 temos a expansão do ensino superior público. Concomitante a isso, temos também a implementação de políticas educacionais que incentivavam os indivíduos a realizarem um curso superior e, além delas, políticas de reestruturação do ensino superior público, que vai desde a forma de ingresso dos indivíduos nas instituições superiores até as grades curriculares de cada curso.

Por último, o capítulo menciona e elenca as metas acordadas no PNE 2011-2020, para mostrar os desafios da educação superior no Brasil e além disso ela traz uma subseção com uma explicação um pouco maior das políticas que promovem a democratização do acesso ao ensino superior atualmente, que podem ajudar a formular possíveis hipóteses em relação a análise do perfil de pessoas que ingressaram ao ensino superior (que será apreciado no próximo capítulo).

3.1 Da Era Vargas até os anos 2000

A partir de 1930, quando Getúlio Vargas se ascendeu ao poder, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, o qual acabou criando como produto, logo após a nomeação de Francisco Campos como ministro, do Estatuto das Universidades Brasileiras, que, dentre outras pontuações, estabelecia que uma universidade poderia ser oficial, isto é, pública (podendo ser federal, estadual ou municipal), ou livre, ou seja, advinda de recursos privados. Outra ressalva importante no Estatuto, é que as universidades deveriam, obrigatoriamente, oferecer três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. O Estatuto também previa que todas as faculdades pertencentes às universidades

seriam interligadas por meio de uma reitoria para definição de assuntos administrativos, mas cada uma teria sua autonomia jurídica.

Francisco Campos tinha como prioridade ofertar ensino médio para a população, o que acabou resultando num maior enfoque à criação das Faculdades de Educação, para que fossem formados professores secundários e ajudassem a sanar a demanda populacional da época. Para algumas pessoas, essa tomada de decisão significava a falta de investimentos na área de pesquisas e foi bastante criticada pela ABE (Associação Brasileira de Educadores).

Ainda nos anos 30, com políticas de inclinação voltadas ao desenvolvimento do país, resultou-se na criação de empregos tanto no setor privado quanto no público que, por sua vez, aumentou a demanda por mão-de-obra mais qualificada e, consequentemente, um número maior de instituições que suprissem essa demanda. Esses fatores foram, então, responsáveis pela expansão do Ensino Superior naqueles tempos. Dessa forma, durante o período da Era Vargas), foram criadas 22 universidades federais, sendo uma em cada capital dos entes federados, e 9 universidades religiosas, sendo 8 católicas e 1 presbiteriana, e uma universidade estadual, fora as demais particulares.

Outro acontecimento importante que aconteceu nessa década, mais precisamente em 1937, foi a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que nasceu muito em função do *boom* dos canais de acesso ao ensino superior citados anteriormente, na qual houve o aumento da oferta de cursos de graduação, fato que contribuiu para o ingresso de estudantes pertencentes às "camadas médias". A UNE propunha um projeto que embatia diretamente às diretrizes do Estado Novo. Tal fato fez com que ela, por meio da organização dos estudantes, tivesse um importante papel na queda do regime implementado por Getúlio Vargas (MELO *et. al*. p.16. 2010)

Ainda, segundo Morosini (2005 *apud*. Melo *et. al*, 2010), o período pós-Estado Novo foi marcado pela mudança nos canais de ascensão social, na qual a questão do nível educacional passou a ser mais relevante para que se pudesse tomar posse de cargo. Enquanto antes a ascensão social se dava mais por um ingresso direto ao mercado de trabalho, de 1950 em diante, começou-se a dar mais valor àqueles que tinham um diploma em suas mãos. Dessa forma, a formação em cursos de ensino superior passou a ser vista por muitos como uma estratégia de rumo ao "sucesso" na vida.

Já no ano de 1961, houve a promulgação da Lei 4.024, esta que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que dentre vários dispositivos, concedia ao Conselho Federal de Educação o poder de autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e

também o caráter deliberativo sobre a grade curricular básica de cada curso superior (OLIVEN, 2002).

Com o golpe militar de 64, as instituições de Ensino Superior públicas – universidades federais, principalmente - passaram a ser controladas mais diretamente pelo governo federal, fato este que se evidencia logo abaixo nas palavras de Luiz Antônio Cunha:

> De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada.
>
> De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados (CUNHA, 2000, p. 178-179).

Ainda, segundo Cunha, há de se destacar que, mesmo com os vários vieses da ditadura militar, como os citados anteriormente e até mesmo a dispersão física das faculdades (para que a organização dos estudantes fosse dificultada), foi naquela época que a formação da universidade brasileira recebera o maior impulso até então.

Entretanto, como ressalta Melo (2010), apesar dos militares terem explorado uma forma de progressão em direção ao processo de modernização do ensino superior baseado na "racionalidade e eficiência" capitalista, houve um grande controle advindo do regime ditatorial sobre as universidades a fim de que essa tendência modernizante fosse "preservada". A exemplo disso, podemos citar a modificação dos estatutos das universidades, por meio de decretos, na qual passou-se a seguir o modelo empresarial taylorista nas universidades, que era pautado numa visão que objetivava o rendimento e a eficácia.

Eis que, entre idas e vindas, como resultado de várias ações e discussões, no ano de 1968 acontece a aprovação da Lei 5.540 que dispunha sobre a Reforma Universitária que, dentre outros fatores, previa a transição do vestibular de um caráter eliminatório para um caráter classificatório, a criação do sistema de créditos, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, programa de incentivo ao tempo integral e à dedicação exclusiva (CUNHA, 2000) e a extensão de escolha de nomeação de reitores e diretores para pessoas de prestígio na vida pública ou empresarial (antes, somente os integrantes do corpo docente das universidades podiam ser nomeados). Nota-se também que, desde aqueles tempos, o ensino superior já

estava selecionando a elite mais bem preparada para as melhores universidades em detrimento daqueles menos favorecidos, que acabavam ocupando vagas em faculdades privadas de baixo nível. (FIGUEIREDO,2005)

Segundo Oliven (2002), após o ano de 1968 a pressão pelo acréscimo de vagas ao ensino superior era bastante forte e, como o estado não absorveu essa demanda, o setor privado acabou se expandindo consideravelmente nas regiões que mais aclamavam por cursos superiores, sendo que elas eram caracterizadas por serem periferias de metrópoles ou cidades de médio porte no interior dos estados mais desenvolvidos; então, nesses anos já podemos observar a como a inversão educacional foi se formando desde aqueles tempos. Essa expansão se deu muito em função do setor privado implantar várias faculdades isoladas por essas áreas. Segundo Carvalho (2006), outro fator que contribuiu muito para a expansão do setor privado no ensino superior foi a aprovação da lei 5.172/66, que dispunha sobre o Código Tributário Nacional. Em consonância com a Constituição Federal de 1967, o CTN determinava que não seriam aplicados os impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços sobre os estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Esse instrumento de financiamento indireto, como descreve Carvalho (2006), foi uma peça de suma importância que auxiliou na continuidade de expansão do ensino superior nos anos que se seguiram.

Uma década depois, o *boom* do setor privado na rede de ensino superior fez com que as faculdades particulares representassem, em 1980, uma marca de 86% dos graduandos matriculados em ensino superior. Também é importante ressaltar que a criação dessas faculdades isoladas era bem vista pelo governo ditatorial, haja visto que na ótica dos militares, quanto mais disperso fosse o espaço geográfico entre as unidades de ensino, mais difícil seria de os alunos organizarem qualquer tipo de mobilização política.

Já no período em que se elaboravam a Constituição da República de 1988, ficou estabelecido que os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino ocupariam 18% da receita anual, advinda de impostos da União. Também foi acordada a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis do estado e a criação do Regime Jurídico Único. A Constituição também reafirmava a indissociabilidade do tripé (ensino, pesquisa e extensão) nas universidades e também a autonomia delas (OLIVEN, 2002).

Ao final do ano de 1996, foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso a lei 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN ou LDB/96). Esta é uma das leis mais importantes relacionadas à Educação em âmbito nacional, e deu origem às outras várias leis que foram sendo sancionadas ao longo dos últimos 19 anos. Como ressalta Oliven (2002), a LDB/96 foi responsável por introduzir o processo de avaliação de qualidade

dos cursos superiores e as próprias IES, o regulamento acerca da indissociabilidade, abertura e fechamento de cursos e as condições mínimas de aceitabilidade do corpo docente:

> Essa nova Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e recredenciamentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Em caso de serem apontadas deficiências, ela estabelece um prazo para saná-las; caso isso não ocorra, poderá haver descredenciamento das IES.
>
> As atividades de ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis nas universidades, em instituições de ensino superior não universitárias não são consideradas indissociáveis. Também na nova LDBN foi estabelecido que, para que uma instituição possa ser considerada universidade e, portanto, gozar de autonomia para abrir ou fechar cursos, estabelecer número de vagas, planejar atividades etc., ela deve ter, no mínimo, um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral. Assim, a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que levaram à institucionalização da pesquisa (OLIVEN, 2002, p. 37).

Um fato que merece ser mencionado e também é citado por Carvalho (2006), diz respeito ao período 1998-2002, no qual se houve outra grande expansão do ensino superior, sendo que dessa vez a quantidade de vagas ofertadas (aproximadamente 2 milhões) por instituições de Ensino Superior havia ultrapassado o número de formandos no ensino médio (aproximadamente 1,88 milhão). Esse surto rendeu ao governo algumas possibilidades de barganha com o ensino privado, em que políticas como o FIES e o PROUNI ajudaram a preencher essas vagas remanescentes nas IES privadas principalmente com estudantes de menor renda e/ou concluintes de ensino médio nas escolas públicas.

A partir de 2003, com a mudança de um governo mais liberal de FHC para um popular democrático de Luiz Inácio Lula da Silva, foi assinado o Decreto de 20 de outubro de 2003 que, conforme escrito no corpo do Decreto, “institui Grupo de Trabalho Interministerial – GT encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003). Essa medida foi bastante criticada, tendo em vista que o Estado parecia estar inclinado a onerar as IFES uma responsabilidade social-educacional que não cabia a elas, quando, na realidade, era o próprio Estado que já não conseguia ofertar um ensino de qualidade no setor de Educação Básica. De acordo com Santos e Cerqueira (2009), “*As mazelas de um sistema historicamente excludente e objeto de forte processo de sucateamento em período recente não podiam ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas”*.

Além disso, o governo também criou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que possibilitou a criação de mais

vagas nas universidades federais concomitante a diversificação de horários das aulas, com o intuito de beneficiar os indivíduos que trabalhavam e acabavam desistindo de se graduarem em função da necessidade recorrente de renda. O caráter voltado mais para o lado social característico do governo, no âmbito educacional, faz com que sejam priorizadas políticas públicas de cunho democrático. Entre as principais iniciativas do estado nesse aspecto, podemos colocar o PROUNI – que insere os alunos advindos de baixa renda e escolas públicas nas instituições de ensino superior privadas, com o auxílio de bolsas integrais -, a ampliação do FIES – que se coloca como um empréstimo aos estudantes, pagando até 75% do curso escolhido sendo que, em contrapartida, o estudante deverá reembolsar o estado após a conclusão do curso - e o fomento aos cursos de Ensino à Distância (EAD).

Por último, temos o atual governo da Dilma, que se iniciou em 2011 e, dentre outras medidas, colocou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) juntamente com SISU como prova universal para o vestibular aos estudantes que pretendiam ingressar nas Instituições de Ensino Federal, principalmente, e também preencher as vagas remanescentes nas instituições de ensino que adotassem o ENEM como forma de entrada. Outra medida que foi sancionada em 2012 se refere a Lei das Cotas, que reserva 50% das vagas de universidades federais para quem fez o ensino médio integralmente em escola pública. Essas vagas são distribuídas entre negros, pardos e indígenas, de acordo com a composição étnica de cada estado.

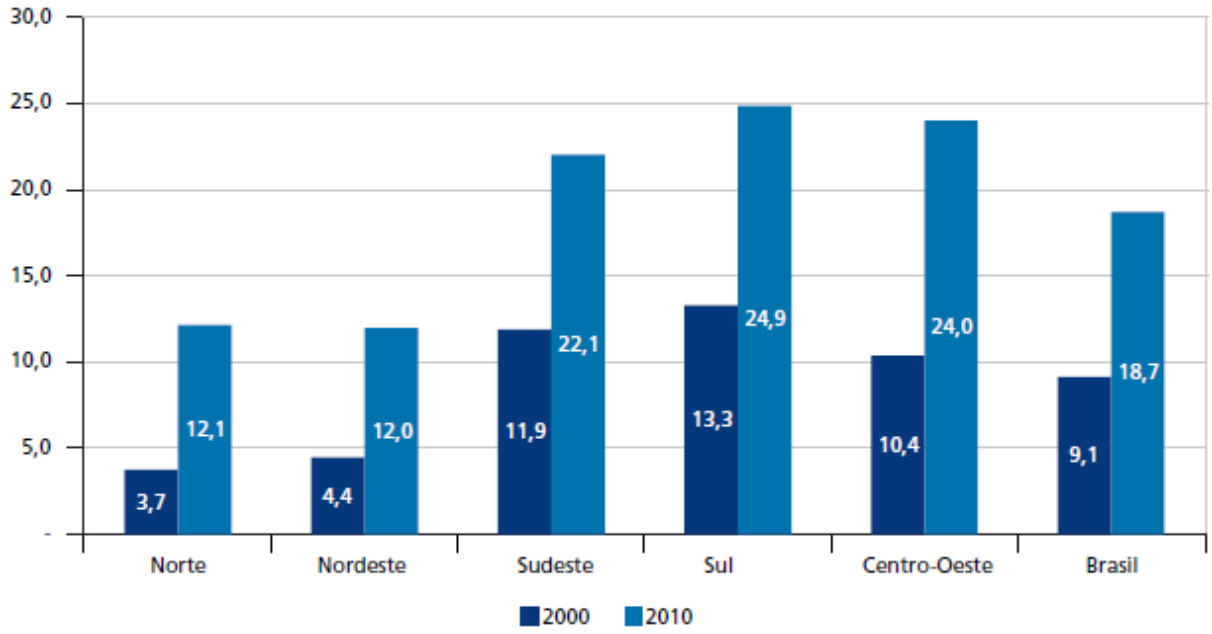
3.2 Dos anos 2000 até os dias atuais

Segundo Corbucci (2014), o panorama no que tange ao acesso ao Ensino Superior entre 2010 e 2015, o número de ingressantes na faixa etária de 18 a 24 anos (intervalo que é considerado o “ideal” para que os jovens façam um curso superior) praticamente dobrou: em 2000, apenas 9,1% dos jovens disseram ter acesso à educação superior; em 2010, essa proporção havia ampliado para 18,7%. Outro indicador que é complementar ao primeiro e demonstra quem está devidamente matriculado no ensino superior, é a taxa de frequência líquida. Nesse caso, o índice que no início do período chegava a 7,4%, sendo que ao final deste intervalo, ele alcançou o valor de 14%. A combinação analítica desses fatores é de suma importância para análise de ingresso, manutenção e conclusão de um indivíduo no curso superior. Isso porque, como o próprio Paulo Roberto Corbucci ressalta no estudo elaborado pelo Ipea, *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*, ele pode trazer algumas informações sobre o que acontece com parte dos jovens que optam por adentrar à vida acadêmica universitária:

> Se, por um lado, o primeiro indicador contempla de forma mais abrangente o acesso à educação superior, por outro, mostra que parcela significativa dos jovens chega a ingressar neste nível de ensino, mas, por razões diversas, não consegue lograr sua conclusão (CORBUCCI, 2014. Ipea. p. 11).

Conforme também evidenciado pelo estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, no âmbito nacional, as regiões Norte e Nordeste foram as que mais cresceram proporcionalmente, 227% e 172%, respectivamente. O gráfico 1 mostra perfeitamente a evolução das macrorregiões brasileiras em relação ao acesso ao ensino superior, que cresceram entre 85% e 130%, mas que ainda representam praticamente o dobro da parcela das regiões Norte e Nordeste, espaços geográficos historicamente prejudicados pelos governos.

Figura 2 - Taxas de acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos (2000 e 2010), em (%):



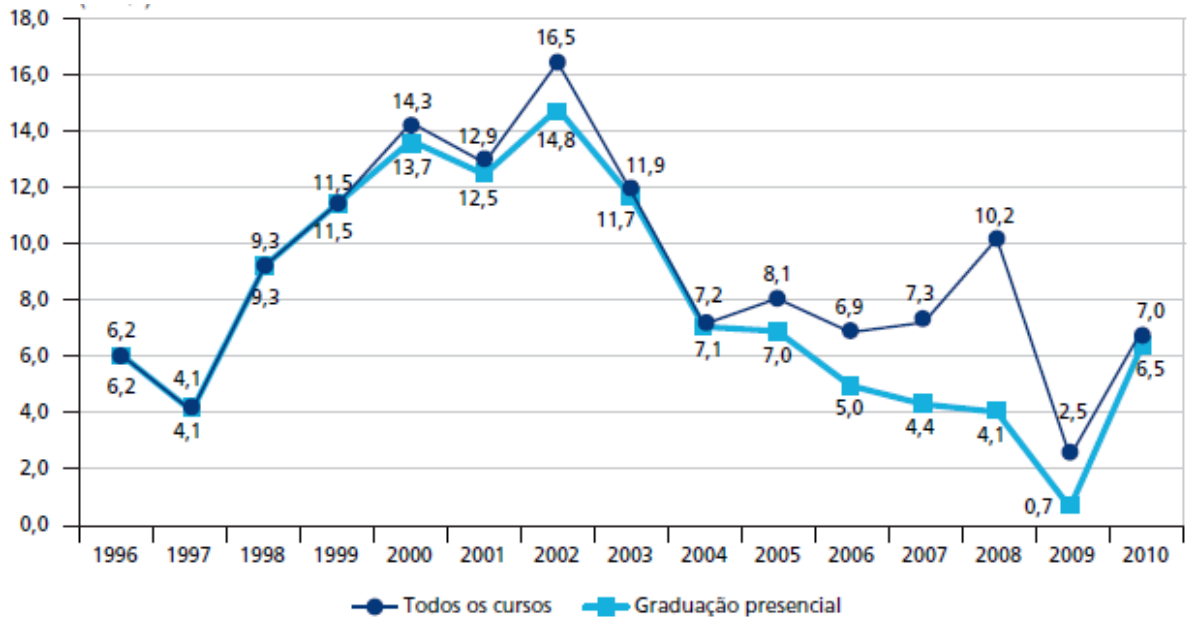
Fonte: CORBUCCI, 2014. Ipea. p. 12

Quando estamos falando da evolução ao acesso à educação superior, é importante mencionarmos a evolução das modalidades de ensino e, mais especificamente, o Ensino a Distância (EAD), que por sua vez, foi ganhando progressivamente mais espaço nos últimos 20 anos. Esse acréscimo foi possibilitado bastante em função da evolução tecnológica. Basta termos um *flashback* dos anos 90 em diante, que não será difícil de relembrar que poucos eram os domicílios que tinham um microcomputador à disposição das famílias e muito menos o acesso à *internet*. Parte dessa revolução digital no que tange à expansão do ensino superior é facilmente evidenciada quando se tem conhecimento de que, em 1996, o EAD representava

0,06% das matrículas em cursos superiores e, em 2010, ele já respondia por cerca de 14,5% dessas matrículas (Corbucci, 2014).

Novamente, é interessante destacar que o crescimento de matrículas dessa modalidade de ensino se acentuaram mais nas regiões Norte e Nordeste, com variações no período 2000-2010 de 206,2% e 154,3%, respectivamente. Ainda segundo Corbucci (2014), esse crescimento de matrículas representa uma redução da desigualdade existente entre as regiões Norte e Nordeste e as demais no espaço brasileiro

Figura 3 - Taxas de crescimento das matrículas na educação superior (1996-2010), em (%):



Fonte: CORBUCCI, 2014. Ipea. p. 14

Analisando do ponto de vista socioeconômico, Corbucci (2014) ressalta que há uma grande correlação entre a renda e o desempenho educacional dos estudantes, sendo que isso se deve a uma questão que advém da própria necessidade de sobrevivência da família na sociedade em que vivemos. Esse aspecto, quando colocado no quesito formação educacional, acaba sendo influenciado bastante, na medida em que essa “necessidade” de geração de renda e consequente entrada no mercado de trabalho acaba se colocando como um obstáculo para os jovens, que acabam tendo certa dificuldade para conciliar o trabalho com os estudos. Esse ponto, quando somado ao fato de que parte dos estudantes brasileiros não formam no ensino

médio na idade adequada, se coloca como um agravante numa perspectiva de incentivos desses jovens até mesmo no fato de eles tentarem ingressar no Ensino Superior.

Nesse aspecto, em dezembro 2010 foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PL/PNE) que vigoraria de 2011 a 2020. O Plano se constitui de vinte metas a serem alcançadas até o final de 2020 e dispunha sobre vários fatores, na qual se classificaram em cinco categorias, a saber: 1. Ampliação da oferta/acesso ao ensino, com dez metas relacionadas; 2. Formação e valorização do magistério, com cinco das vinte metas propostas; 3. Desempenho e rendimento escolar, com duas metas; 4. Gestão democrática, com uma meta; 5. Financiamento, também com uma meta. O quadro que se segue sintetiza bem essa classificação:

Figura 4 - Classificação das metas do PL/PNE

Temas	Metas
Ampliação da oferta/acesso ao ensino	(1) (2) (3) (4) (6) (8) (9) (10) (11) (12) (14)
Formação e valorização do magistério	(13) (15) (16) (17) (18)
Desempenho e rendimento escolar	(5) (7)
Gestão democrática	(19)
Financiamento	(20)

Fonte: Ipea (2012) / MEC

(1) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.
(2) Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.
(3) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária
(4) Universalizar, para a produção de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
(5) Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.
(6) Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

(7) Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: MEC. O PNE 2011-2020: Metas e estratégias

(8) Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

(9) Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
(10) Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finaisdo ensino fundamental e no ensino médio.
(11) Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.
(12) Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.
(13) Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.
(14) Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
(15) Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
(16) Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
(17) Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
(18) Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
(19) Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.
(20) Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

De acordo com os estudos do Ipea (2012), o PL/PNE, acrescentou-se meta relativa ao desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA - Programme for International Student Assessment), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas metas correspondiam, dessa forma, ao desempenho médio dos países participantes da organização no momento em que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) havia sido lançado.

Tal "ousadia" por parte dessas metas, nos remete à de número 20 do PL/PNE 2011-2020, que dispõe sobre o estabelecimento de um nível mínimo de aplicação financeira na educação, que é no valor de 7% do PIB. Tal valor foi bastante questionado na época, pois segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), para que todas as metas do PNE 2011-2020 fossem alcançadas seria necessário um valor de 10% do PIB. Segundo o movimento, caso o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) – indicador utilizado como referencial do cálculo – não seja devidamente contemplado, a cisão entre acesso e qualidade permearia até o final do Plano quando, na realidade, ambos os fatores são tidos como indissociáveis pelos críticos em questão. Portanto, *"Mais que um objetivo em si, esta meta*

constitui o meio pelo qual as demais metas poderão ser alcançadas ou não" (Ipea, 2012. p.120 Políticas Sociais: acompanhamento e análise).

Para o cumprimento de alguma dessas metas, principalmente as que envolvam em algum grau o Ensino Superior, podemos verificar que atualmente se destacam em âmbito nacional algumas políticas que visam, além do alcance delas, também corrigir os problemas ocasionados pelo sistema educacional nacional vigente que, como pode se concluir, foi altamente sucateado durante a trajetória histórica da república e historicamente privilegiou aqueles grupos de maior poder aquisitivo ou de maior influência nas camadas sociais. Tais medidas representam medidas que se caracterizam como sendo de expansão e/ou democratização do acesso ao Ensino Superior e buscam abranger, principalmente, aqueles grupos mais discriminados ao longo da história dos modelos de governo adotados no Brasil. Esses "instrumentos" de expansão e/ou democratização do acesso ao Ensino Superior são brevemente explicados no quadro abaixo e possuem uma seção própria com explanações mais específicas no caso de permanecerem dúvidas sobre cada política.

Figura 5 - Esquema de programas de democratização do acesso ao Ensino Superior

Programa	**O que é e como funciona**	**A quem atende**
Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)	O programa surgiu com o objetivo de aumentar o número de vagas ofertadas nas IFES, ampliar a taxa de escolarização líquida das universidades e aumentar o nível de formação dos estudantes. Portanto, parte das ações consistiram na implementação de mais cursos superiores nas universidades, principalmente noturnos, e também na adoção de medidas que diminuíssem as taxas de evasão, com flexibilidade de horários e ocupação de vagas ociosas; o programa também concede bolsas de estudo para determinados alunos do mestrado, doutorado e pós-doutorado.	Alunos que não teriam disponibilidade para estudar no período da manhã ou da tarde. Alunos que têm o interesse de seguir vida acadêmica. Alunos que buscam se transferirem de instituições que oferecem cursos semelhantes e já estão em períodos mais avançados na grade curricular.
Prouni (Programa Universidade para Todos)	Tem o objetivo de aumentar a ocupação de vagas em IES privadas por meio da formação de estudantes do ensino médio público ou privado na condição de bolsistas que possuem carência socioeconômica, através da concessão de bolsas de 25, 50 ou até mesmo 100 por cento sobre o valor das mensalidades. Além disso, o programa busca incentivar a capacitação de professores da rede pública de ensino básico, concedendo também a eles as bolsas independente da renda. Para terem direito a se inscreverem no Prouni, os indivíduos devem obrigatoriamente realizar o ENEM.	Alunos de baixa renda familiar *per capita* que estudaram no ensino médio público ou privado como bolsistas. Professores do ensino básico público que almejam ficar mais capacitados dentro de suas áreas.
ENEM (Exame Nacional do Ensino	Primeiramente, surgiu com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes do	Todos os indivíduos que pretendem ingressar nas Instituições Federais de

Programa	O que é e como funciona	A quem atende
Médio)	ensino médio. Atualmente é uma prova praticamente obrigatória para indivíduos que pretendem cursar o ensino superior na rede pública. É o maior processo de vestibular do Brasil e requisito obrigatório para aqueles que pretendem se inscrever no SISU. Traz a grande vantagem de se realizar somente uma prova que serve para vários processos de seleção em etapa única, salvo cursos que possuem mais de uma etapa no vestibular.	Ensino Superior ou em quaisquer outras IES que aceitarem a nota do ENEM como processo seletivo. Indivíduos que pretendem se inscrever no Prouni.
SISU (Sistema de Seleção Unificada)	Sistema que seleciona os indivíduos que prestaram vestibular para IES públicas que adotaram o Enem. Tem como um dos seus maiores trunfos o fato de uma pessoa utilizar a nota do Enem para qualquer IES pública que tenha aderido ao Sistema; em outras palavras, o vestibulando não precisará de viajar para outros locais para prestar o exame de determinada instituição, já que a prova é a mesma e o próprio sistema já faz os cálculos utilizados na classificação dos candidatos. Além disso, o sistema pode fazer a classificação de acordo com as cotas adotadas nas instituições de ensino.	Indivíduos de ampla concorrência ou cotistas que planejam ingressar em Instituições de Ensino Superior que utilizem o Sisu.
Cotas	Conhecidas como ações ou políticas afirmativas, as cotas reservam um determinado número de vagas para indivíduos que constituem os grupos sociais historicamente prejudicados pelo sistema educacional. O sistema já está sendo aplicado integralmente ou se encontra em fase de transição em todas as instituições federais de ensino superior, reservando 50% das matrículas para alunos do ensino médio público ou do EJA. Dentre esses 50%, as cotas são subdivididas entre questões étnicas, socioeconômicas e pessoas com deficiência física, sendo que as proporções variam de local para local.	Indivíduos advindos do ensino médio público. Indivíduos de baixa renda familiar *per capita*. Indivíduos que se autodeclaram negros, pardos ou índios. Indivíduos com deficiência física.
FIES (Fundo de Financiamento Estudantil)	Diferentemente do Prouni, o programa engloba também alunos com rendas brutas familiares de até 20 salários mínimos, mas que destinam quantidade razoável desse salário com estudos em IES particulares. Contudo, quando os participantes tiverem concluído o curso e estiverem empregados, eles devem ressarcir o estado pelo auxílio concedido anteriormente. O Fies trabalha com bolsas parciais que variam de 25% a 100%, dependendo da situação socioeconômica familiar dos inscritos. Também há uma exigência de que os cursos que aderirem ao sistema do Fundo tenham avaliação positiva aferida pelo MEC.	Indivíduos com renda bruta familiar de até 20 salários mínimos. Indivíduos contemplados com bolsas parciais do Prouni, de forma a complementar o valor destinado às mensalidades.
EAD (Ensino à Distância)	Como o próprio nome já diz, a modalidade de ensino à distância dá a oportunidade de realização de determinado curso sem a necessidade de um grande deslocamento dos alunos, já que as aulas são assistidas em	Indivíduos moradores em zonas rurais ou quaisquer locais onde não se verifica a presença de Instituições de Ensino Superior. Indivíduos com carga horária de

Programa	O que é e como funciona	A quem atende
	computadores que tenham *internet* disponibilizada. A modalidade traz como grande conquista o rompimento das barreiras geográficas existentes o aluno e a IES em que está matriculado, diminuindo os obstáculos que ele teria para assistir às aulas.	trabalho rígida.

Fonte: Elaboração própria

3.3 Instrumentos de democratização do acesso ao do ensino superior

3.3.1 Reestruturação e Expansão do Ensino das Universidades Federais (Reuni)

Instituído pelo Decreto Federal nº 6.096 de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é um programa de âmbito federal que foi surgiu com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior das universidades federais de forma a garantir a permanência e conclusão dos indivíduos na educação superior. Suas ações se revelam através da organização de processos envolvidos no ato da expansão do ensino. Desde que entrou em vigor, sua meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação dentro do prazo de dez anos. Em outras palavras, os esforços do programa estão sendo feitos para que as Instituições Federais de Ensino Superior abranjam uma gama de 680 mil alunos a mais em seus cursos até o ano de 2018 (Ipea 2013).

De acordo com o corpo do Decreto que instituiu o programa, podemos verificar as seguintes diretrizes mencionadas no artigo 2º da lei:

> Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:
>
> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
>
> II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
>
> III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
>
> IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
>
> V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

> VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Dessa forma, verifica-se a preocupação do REUNI em não só fazer com que as pessoas conseguissem adentrar nos cursos de graduação superiores, assim como também fazer esforços para garantir que eles concluíssem os cursos preteridos, e isso principalmente no que tange a abertura e/ou ampliação de cursos noturnos, que geralmente são constituídos de ingressantes que trabalham ou pretendem trabalhar de dia. Ainda, no que tange ao acesso dos estudantes à Educação Superior, o Relatório de Primeiro Ano do Reuni (2008) revela que à época de implementação do programa, as universidades propuseram em seus planos de reestruturação várias ações que tinham o intuito de preencher as vagas ociosas que se davam a partir da evasão de alunos. Outra ação coordenada pelo REUNI, também citada pelo inciso V do artigo 2º, foi a das políticas de inclusão e assistência estudantil, que se materializaram em bolsas concedidas pelo programa para alunos nas modalidades do mestrado, doutorado e pós-doutorado[1], em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além disso, do ponto de vista infraestrutural, o programa também abarcou uma grande quantidade de obras a serem acompanhadas, tanto no sentido de ampliação e readequação das infraestruturas físicas das universidades quanto na construção de novos *campi* em território nacional, os quais começaram a ser implantados no Programa de Expansão Fase I (2003-2008) e tiveram continuidade no REUNI.

Portanto, tal programa se coloca como de suma importância na agenda da Educação Superior, pois:

> [...] em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, [O REUNI] possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais. Com o Reuni, o Ministério da Educação cumpre sua missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada (MEC. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. 2009)

3.3.2 Programa Universidade para todos (Prouni)

Criado pela medida provisória nº 213 em 10 de setembro de 2004 pelo Governo Federal em 2004, institucionalizado pela Lei 11.096 em 13 de janeiro de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº 5.493 em 18 de julho de 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surgiu com o objetivo de ajudar estudantes advindos do ensino médio

---

[1] Apesar das bolsas de pós-doutorado terem sido pactuadas no programa, elas não foram executadas no exercício daquele ano (2008) pela falta de regulamentação.

público ou do ensino médio privado na condição de bolsistas e de carência socioeconômica a ingressarem em instituições de Ensino Superior privadas. Dessa forma, expandir-se-ia o ensino superior em vagas que pudessem ficar ociosas nas faculdades privadas e também prover o acesso àqueles que não poderiam consegui-los pela falta de oportunidades. Além disso, como forma de incentivo à capacitação de professores da rede pública de ensino básico, eles também podem ter acesso ao programa independentemente de suas rendas.

Em relação ao formato, o PROUNI consiste na concessão de bolsas de estudos aos alunos que se inscrevem no programa sendo que essas bolsas podem ser parciais (com auxílio de 25% ou 50% do valor da mensalidade) ou integrais (auxílio de 100% no pagamento das mensalidades). Para que os estudantes possam se inscrever no programa, eles devem obrigatoriamente terem feito a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio – que também estará nessa seção, mais à frente) pois é a partir da nota da prova que eles são selecionados para os cursos que estão tentando adentrar. Outro fator é, como contrapartida para permanência no programa enquanto faz o curso, os estudantes selecionados para as bolsas devem ter um rendimento mínimo de 75% nas matérias da grade curricular. As instituições privadas que aderem ao programa devem respeitar o preenchimento de dois critérios exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo um de cunho educacional e outro fiscal. O critério educacional expressa que a instituição educacional interessada deverá estar devidamente regular e autorizada a funcionar, na qual seus cursos devem estar regularmente cadastrados juntos ao Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP); já o critério fiscal expressa que a instituição participante do programa deverá apresentar regularidade fiscal aprovada pelo MEC a partir de uma consulta prévia feita no sistema do Cadastro Informativo de Créditos não quitados do Setor Público Federal (Cadin). Como forma de contrapartida, e também como forma de atrair essas instituições, elas recebem isenção tributária de algumas alíquotas como o IRPJ (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas), CSLL (Contribuição Sindical sobre o Lucro Líquido), a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) e Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS). Por conta desses incentivos, 1,4 mil instituições educacionais superiores já participaram do PROUNI, o que, segundo o balanço anual de 2013, representou uma isenção tributária de R$750 milhões.

Dessa forma, o programa conseguiu casar muito bem a vontade das instituições privadas com o preenchimento das salas de aula e incentivo financeiro e com o interesse público, por meio da necessidade de ajudar os jovens pertencentes às coortes mais baixos quando falamos de renda.

Vale ressaltar também o impacto do PROUNI desde sua criação, na qual o programa disponibilizou mais de 1.497.225 bolsas aos inscritos de 2005 (ano em que entrou em vigor) até 2014 (último ano da análise), onde o número de bolsas integrais chegou a 70% do total. Em relação à distribuição dessas bolsas entre as regiões brasileiras, 50% se encontram na região sudeste, 19% na região Sul, 15% na região Nordeste, 10% na região Centro-Oeste e 6% Norte.

3.3.3 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de seleção Único (Sisu)

3.3.3.1 Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 através da Portaria do MEC nº438, em 28 de maio de 1998, inicialmente com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes que terminavam a educação básica, mais especificamente o Ensino Médio, no intuito de contribuir para a melhoria da desse nível de escolaridade. Contudo, é importante ressaltar que o propósito inicial não era o acesso - tanto é que até hoje só pode ser considerado como um instrumento democrático efetivo de acesso ao ensino superior quando analisado juntamente ao SISU, PROUNI e ao sistema de cotas, por exemplo – mas sim uma forma de avaliar o aprendizado dos jovens que acabavam de se tornarem aptos a prestarem o exame vestibular e a partir disso fossem formuladas políticas públicas educacionais setoriais com o objetivo de melhorar o ensino, de uma forma geral. Portanto, pode se dizer que o ENEM é o meio pelo qual as outras políticas se firmam como sendo democráticas no que tange ao ensino superior.

Na medida em que os anos iam passando, o exame foi passando por alterações que o configuraram como uma forma de acesso ao ensino superior. A exemplo disso, temos o fato de que algumas instituições de ensino superior de natureza privada passaram a utilizar as notas das provas do ENEM como uma das formas de aprovação para seus cursos. Depois, quando o PROUNI entrou em vigor, o escopo do programa acabou incentivando e fomentando a adesão de mais instituições ao sistema do ENEM, pois como já citado anteriormente, os estudantes inscritos no PROUNI deveriam obrigatoriamente terem feito as provas do ENEM; foi aí que ele passou a ter um caráter democrático de ensino.

Então, a partir do primeiro semestre do ano de 2009, o Exame passou por algumas modificações em seu formato que contribuíram *"para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a*

mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio" [2]. Em outras palavras, o ENEM foi proposto como forma de acesso ao Ensino Superior público nas instituições da esfera federal, sendo que ficava facultado às IFES a forma de utilização do exame, podendo ser das seguintes formas:

- como fase única utilizando o Sistema de Seleção Unificada (SISU);
- como primeira fase do vestibular da instituição;
- combinado com o vestibular da instituição;
- como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Dentre as modificações do "Novo ENEM" mais notáveis entre os estudantes que realizavam as provas, destaca-se o número de questões da prova, que era de sessenta e três questões e passou para cento e oitenta, e o número de dias para a realização da prova, que era de um dia e passou para dois. Além dessa mudança operacional, o Novo Exame, segundo Santos (2013), apresentou uma metodologia das questões com base na Teoria de Resposta ao Item[3], que possibilita que as provas possam ser comparadas ano a ano, fazendo com que sua nota não seja avaliada somente com base em seus erros e acertos, mas, no grau de dificuldade das questões que são acertadas. Outro fator que contribuiu para a adoção do ENEM foi a diminuição de gastos dos processos seletivos, na qual as instituições geralmente faziam a contratação de uma empresa para a divulgação do vestibular, elaboração das provas e com a apuração e entrega dos resultados finais aos candidatos.

A partir dessas medidas, percebe-se o interesse do Estado em implementar uma forma de avaliação unificada. Ainda naquele mesmo ano de 2009, segue uma passagem que simplifica bem o interesse que havia que o ENEM englobava:

> O exame apesar de permanecer com sua característica fundamental de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, caminha para se tornar o processo nacional de seleção para ingresso no ensino superior [...]. (BRASIL, 2009, p. 7)

Nesse aspecto, o ENEM foi superando o número de candidatos ano a ano, sendo que, em 2014 (último ano de realização da prova até o momento de confecção desse estudo) o número de inscritos chegou a 9.519.827 pessoas. Analisando desse ponto de vista, o Exame se estabeleceu certamente como o maior processo de vestibular em território brasileiro.

---

[2] INEP, http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem. Acessado em 06/05/2015, às 18:49.

[3] Teoria de Resposta ao Item é a metodologia de avaliação utilizada pelo Inep no Exame Nacional do Ensino Médio que "não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens)"

Entretanto, como já ressaltado, o ENEM por si só não conseguiria funcionar como uma política de democratização do acesso ao ensino superior. Nessa perspectiva, para que a matriz educacional esteja mais "completa", outras medidas foram implementadas com o objetivo de consolidar o atual formato desse vestibular; eis que surgiram então o Sistema de Seleção Unificada e a adoção de cotas nas universidades, que serão explicadas logo em seguida.

3.3.3.2 Sisu

De acordo com o Ministério da Educação, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) *"[...] é o sistema informatizado gerenciado pelo próprio Ministério, na qual as instituições públicas do ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)*[4]*"*. Foi instituído e regulamentado inicialmente pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 2, em 26 de janeiro de 2010 e atualmente é regido pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 21, de 5 de dezembro de 2012. O sistema é o meio pelo qual são selecionados os indivíduos a vagas dos cursos de graduação das instituições públicas que aderiram ao ENEM na modalidade referida e ele é considerado autônomo. Em outras palavras, a instituição que acorda em realizar seu processo seletivo integralmente por base no SISU, terá as notas calculadas pelas normas dele.

No âmbito das políticas de democratização do acesso ao ensino superior, o SISU se coloca, então, como o mecanismo responsável por inserir os indivíduos nele inscritos nas instituições públicas que resolvem participar do formato. Nesse aspecto, o sistema acabou aumentando bastante o acesso ao ensino superior dos interessados pelo fato de que ele permite que o inscrito faça inscrição em dois cursos que este venha a escolher. Isso se tornou possível pois, com a adoção da prova do ENEM como etapa de ascensão aos cursos superiores, os alunos não têm mais a necessidade de fazer provas específicas para cada instituição (considerando as que aderiram ao SISU). Tais fatos implicam na diminuição do custo que os estudantes poderiam ter com transporte, refeição, alojamento (determinadas instituições só aplicavam as provas em determinados municípios, o que fazia com que uma parcela dos vestibulandos tivesse que viajar para fazer os exames) e vários outros dispêndios que se tinha para ir ao local de aplicação das provas. Somado a esse fator, os interessados não precisavam mais de pagar a inscrição para mais de uma instituição, limitando-se apenas ao pagamento de inscrição do ENEM, isto é, quando o curso pretendido fazia parte da instituição que se

---

[4] http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas, acessado em 07/05/2015, às 12:36.

vinculara ao SISU enquanto etapa única de seleção. Então, por esse motivo, muitas pessoas acabaram se beneficiando por não precisarem mais se esforçar tanto quanto antes quando pretendiam tentar um curso em outros municípios ou até mesmo em estados diferentes do que elas moravam. Esse formato acabou, dessa forma, facilitando o acesso de muitas pessoas às instituições públicas.

Agora, o que mais caracteriza o ENEM e o SISU como real instrumento de democratização de acesso ao ensino superior é o mecanismo de cotas, as quais separam um determinado número de vagas nos cursos superiores para estudantes advindos de escolas públicas, ou de etnia negra ou parda.

3.3.4 Cotas

Também chamadas de ações afirmativas, as cotas têm o objetivo de garantir a inclusão de determinados grupos nas instituições, sendo que essa garantia é assegurada pela reserva de vagas. Instituído pela Lei nº 12.711 em 29 de agosto de 2012 e regulamentado pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 18/2012, atualmente o sistema de cotas garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições educacionais federais aos estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A outra metade das vagas continua sendo caracterizada como sendo por ampla concorrência.

Para os 50% das vagas para os cotistas, eles são divididos em duas subcategorias: metade das vagas para os estudantes com renda familiar bruta igual ou menor a um salário mínimo e meio *per capita*, e a outra metade para alunos com renda familiar bruta maior que um salário mínimo e meio. Além disso, para ambos os casos, é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas de cada estado, de acordo com o censo demográfico mais atual do IBGE.

Portanto, quando verificamos essas medidas com enfoque no ensino superior, podemos perceber facilmente qual é o objetivo dessas políticas e o caráter real delas, que é o de garantir o acesso de determinados grupos sociais nas universidades públicas. Por isso, todos os motivos relacionados buscam corrigir os “problemas” que surgem no ensino básico público, uma vez que, como amplamente difundido na comunidade científica educacional (e também já discutido anteriormente nesse trabalho), o que ocorria antes da implementação das cotas era o que podemos chamar de “inversão de papéis” do estado, tendo em vista que um indivíduo formado no ensino básico em escola particular, de base familiar e socioeconômica

mais estável tinha muito mais chances de ingressar nas universidades federais (que geralmente são as mais concorridas no Brasil) do que os indivíduos de base familiar e financeira menos sólida formados em escolas públicas; e é o que acontecia de fato, salvo raríssimas exceções. Nesse aspecto, como ressalta Neto (2013) *"Ainda que ambos os sistemas, público e privado, possam ser considerados de "elite", é possível dizer que a maioria dos estudantes das classes baixa e média-baixa que chegam ao ensino superior entram no sistema privado[...]"* Dessa forma, o que ocorria era a oferta de ensino àqueles em melhor posição social, que, por mais que conseguissem notas mais altas no vestibular, precisavam "menos" de um ensino superior gratuito do que os indivíduos do ensino público.

Nesse aspecto, as cotas corrigem essas disfunções da educação de forma a colocar os estudantes de escola particular concorrendo com outros indivíduos que também frequentaram outras instituições particulares e, da mesma forma, colocando alunos que frequentaram o ensino básico na esfera pública em disputa com outros alunos também advindos dela. O sistema ainda permite que os alunos de escola pública com as notas mais altas disputem as vagas em ampla concorrência, ou seja, o formato permite que os alunos do ensino público se enquadrem nas vagas reservadas somente quando eles "precisarem" delas. Dessa forma, este fator garante a entrada de pelo menos 50% das vagas destinadas aos alunos que não têm condições de estudarem em instituições particulares.

Um fato interessante de ser ressaltado é que, antes das cotas serem implementadas, acreditava-se que com a garantia de vagas para estudantes que frequentavam o ensino público em integralidade o "nível" de notas nos cursos de universidades públicos cairia, onde se presumia que, com menores notas nos vestibulares, os alunos selecionados seriam menos aptos a frequentarem determinadas faculdades. No entanto, universidades públicas como a UFMG divulgaram em maio desse ano (2015) que o desempenho de alunos cotistas é maior do que os de estudantes que passaram através da ampla concorrência. Além disso, a universidade também relatou que os indivíduos advindos das escolas públicas que conseguiram ingressar na instituição têm menor índice de evasão do que aqueles que frequentaram o ensino básico privado. (https://www.ufmg.br/online/arquivos/038182.shtml. acessado em 10/05/2015, às 16:36). Nesse sentido, segundo o atual pró-reitor de Graduação, Ricardo Caldeira Takahashi, constatou-se que a antiga seleção de alunos na UFMG não se dava pela aptidão, mas sim pelo "treinamento" para os exames de vestibular:

> Não significa que o aluno da ampla concorrência seja melhor, e sim, que ele recebeu um treinamento, ou um adestramento para se sair bem na prova do Exame Nacional

> do Ensino Médio (Enem), seja no cursinho ou na escola, oportunidade que o da cota talvez não tenha tido (Assessoria de Comunicação – UFMG. 2015)[5]

3.3.5 Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)

O Fundo de Financiamento Estudantil é um programa do Ministério da Educação (MEC) regido pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001, que concede financiamentos destinados a estudantes matriculados nos cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva pelo MEC, no intuito de que eles tenham condições de se formarem e, quando estiverem empregados no futuro, possam ressarcir o estado pelo auxílio que receberam antes. Diferentemente do PROUNI, programa com público-alvo em estudantes do ensino médio público e baixa renda, o FIES consegue abranger o público que o primeiro não engloba, ou seja, jovens com famílias de rendas brutas maiores (podendo alcançar, no máximo, 20 salários mínimos) e cujo percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita seja inferior a 20% (vinte por cento).

Ainda, segundo os estudos de políticas sociais do Ipea (2010), a partir das Portarias Normativas de números 1 e 2, do MEC, publicadas em 31 de março de 2008, sua articulação com o PROUNI foi ampliada de forma que os financiamentos concedidos pelo FIES passaram a cobrir a totalidade dos encargos educacionais assumidos pelos estudantes que se enquadravam nos casos que se seguem: 1. estudantes beneficiários de bolsas de 50% sob concessão do PROUNI; 2. alunos beneficiários de bolsas complementares[6] matriculados em cursos prioritários[7]; 3. estudantes beneficiários de bolsas complementares que estão matriculados em cursos com nota 4 ou 5 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (caso o curso obtivesse nota 3, o FIES cobriria metade dos encargos educacionais totais). Além disso, o FIES também concede financiamentos aos estudantes que pagam regularmente suas mensalidades, sendo que aqueles matriculados em cursos prioritários teriam 75% de financiamento sobre os gastos educacionais e aqueles matriculados nos demais cursos teriam o financiamento de 50% dessas despesas.

---

[5] http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/05/01/internas_educacao,643018/desempenho-de-cotistas-na-ufmg-e-igual-ou-superior-aos-demais-alunos.shtml. acessado em 10/05/2015, às 16:30.

[6] Tratam-se de bolsas parciais de 25% do valor da mensalidade oferecidas adicionalmente àquelas previstas nos termos de adesão ao PROUNI e àquelas previstas no Art. 8o do Decreto no 5.493, de 18 de julho de 2005.

[7] Cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química; cursos de graduação em Engenharia, Medicina e Geologia; e os cursos superiores de tecnologia constantes do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do MEC.

Dessa forma, verifica-se que a política adotada pelo FIES segue diretrizes que almejam tanto a diminuição da desigualdade social quanto o aumento da igualdade educacional, haja visto que o programa contempla aqueles indivíduos que já são participantes do PROUNI - ou seja, já ocupam os estratos socioeconômicos mais baixos -, visa também o aumento do número de professores em áreas mais carentes (os cursos de licenciatura de Biologia, Física, Matemática e Química são considerados cursos prioritários), e ele concede mais vantagens no que tange à apropriação de recursos àquelas instituições que tenham obtido pelo menos o rendimento mínimo no ENADE necessário para aprovação de determinado curso.

3.3.6 Ensino à Distância (EAD)

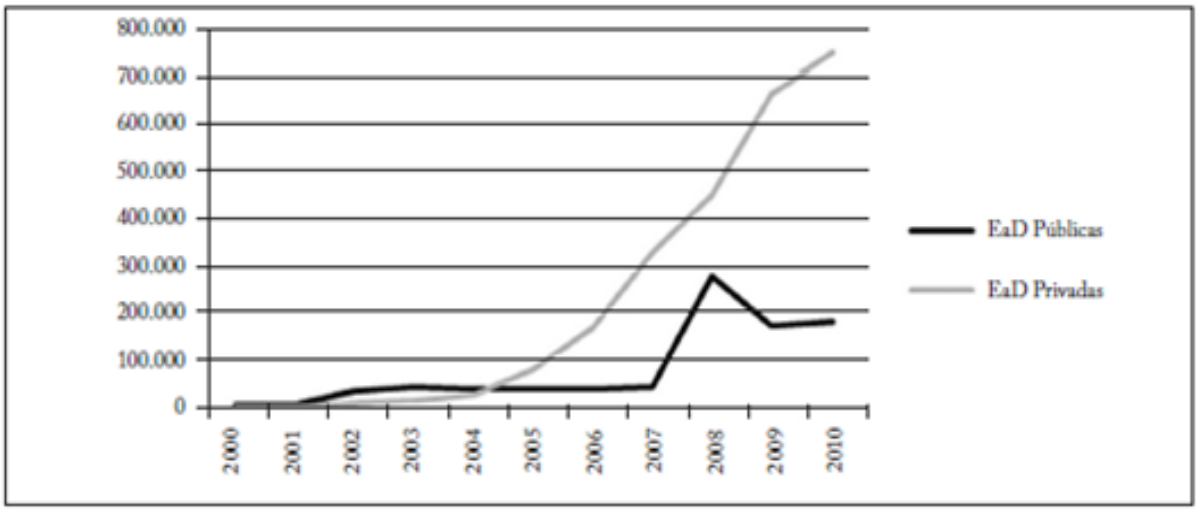
O Ensino à Distância é uma modalidade de ensino que permite principalmente aos moradores residentes de áreas rurais realizarem um curso superior sem os empecilhos advindos da distância geográfica. Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), apesar dessa modalidade já existir desde a década de 90 aqui no Brasil, os valores eram tão irrisórios que ela só passou a constituir as estatísticas oficiais a partir do ano 2000, com um número também pequeno de 1.682 matrículas, sendo que todas elas foram disponibilizadas pela rede pública. Com valores em escala exponencial, a modalidade ganhou espaço nas IES e cresceu imensamente entre os anos 2000 e 2010, na qual o valor passou de 1.682 em 2000 para 930.179 matrículas no ano de 2010 (Mancebo; Martins, 2012), fora o fato do número de vagas ofertadas, que era de 6.000 no ano de 2000, e chegou a marca de 1,7 milhão em 2010. Ainda segundo os autores, em termos proporcionais, a modalidade representava 0,06% do total das matrículas em 2000 e em 2010 ela representava 14,58% desse montante.

Diferentemente dos outros mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior, o EaD tem uma particularidade quanto ao conceito de acesso. Isso porque os outros instrumentos levam em consideração o ingresso aos cursos superiores presenciais e, no caso do Ensino à Distância, mesmo que um curso seja pago, o fato dele pormenorizar bastante barreiras como somatória de gastos oriundos da realização dos cursos (como transporte e alimentação), diminuir o problema da questão geográfica entre o aluno e a instituição e também minimizar o custo das mensalidades (no caso das instituições privadas), que são proporcionalmente mais baratas que os cursos presenciais (e, portanto, mais acessíveis àqueles que se encontram no estratos socioeconômicos menos favorecidos financeiramente),

contribuem para o ingresso de pessoas que talvez não conseguiriam ingressar na Educação Superior caso ele só fosse presencial.

A partir desse raciocínio, Mancebo, Vale e Martins (2015) ressaltam que a partir do período 2002-2003, verificou-se um aumento crescente e mais participativo do setor privado na oferta de Ensino à Distância, chegando a ultrapassar o setor público no número de matrículas em 2005 e representando cerca de 80,48% do total de matrículas realizadas em 2010, num valor de 748.577, contra 181.602 do setor público, que representava 19,52% do corpo matriculado nesse período. O gráfico abaixo elaborado pelas autoras sintetiza bem o acontecido e demonstra a relação de matrículas oferecidas por ambos os setores:

Figura 6 - Evolução das matrículas dos cursos de graduação a distância no Brasil, por organização acadêmica (2000-2010)



Fonte: MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. 2015. p. 36

Contudo, a modalidade tem sido alvo de críticas bem fundamentadas, mas que nem por isso garantem que são verdadeiras e, além disso, a discussão por si só já geraria um trabalho totalmente distinto do confeccionado aqui.

3.4 Ponderações do capítulo

Esse capítulo buscou demonstrar, a partir da trajetória histórica, possíveis peculiaridades que explicassem, pelo menos um pouco, porque o sistema de educação superior brasileiro acabou sendo, até pouco tempo atrás, um contribuinte para e permeação da desigualdade social e educacional. Nesse aspecto, temos desde os últimos 20 anos pra cá, uma mudança bastante relevante no que tange a melhorar esses índices de desigualdade entre os indivíduos de diferentes estratos sociais. É claro que um estado democrático que se preze tem de estar

sempre com um olhar no futuro e não achar que só porque algumas políticas estão dando certo agora, que continuarão assim para sempre. Entretanto, o estado parece ter combinado bem os elementos que ele tinha à sua disposição e transmitir isso de uma forma que buscasse promover a equidade entre os indivíduos. Um ótimo exemplo disso é o Prouni, que ofereceu vagas ociosas em cursos de instituições de ensino superior aos alunos de baixa renda em troca da isenção de impostos. Nesse caso, a política casou extremamente bem duas necessidades que antes poderiam ser consideradas distintas e agora pode-se verificar que as instituições de ensino superior hoje criaram uma certa dependência à respeito do valor que elas deixam de pagar sobre os impostos.

O próximo capítulo apresenta o produto deste trabalho, que é basicamente uma representação do perfil da população acerca do acesso ao ensino superior e assimilações sobre se o acesso ao ensino aumentou ou diminuiu, e para quais grupos isso ocorreu. Nesse aspecto, algumas discussões possivelmente vão remeter as políticas de ensino superior explicadas nessa parte do trabalho. Contudo, é importante ressaltar que as discussões a serem desenvolvidas não serão capazes de explicar com toda a certeza todos os fenômenos, já que o trabalho se propôs apenas a discriminar àqueles que estão conseguindo ingressar no ensino superior.

4 ESCOLHA E ANÁLISE DE DADOS

No intuito de demonstrar a evolução do acesso ao ensino superior em Minas Gerais e traçar um perfil mais atual do grupo populacional que está apto a realizar um curso de graduação superior no território mineiro, podemos perceber que uma análise de uma grande quantidade de dados distribuídos pelas regiões englobando várias características distintas como regiões urbanas ou rurais, ricas ou carentes, próximas a pólos de influência ou não, dentre outros aspectos, se faz necessária para que o retrato da sociedade seja fidedigno ao atual cenário populacional.

Nesse contexto, a Pesquisa por Amostras de Domicílios (PAD-MG) se coloca como uma boa escolha a ser feita a fim de que todos os grupos relevantes às discussões de igualdade no acesso à educação (e, no caso desse trabalho, Educação Superior). Diferentemente da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios), a PAD tem uma periodicidade bianual e recolhe os dados que totalizam uma amostra de 18 (dezoito) mil domicílios em 300 (trezentos) dos municípios espalhados pelas mesorregiões mineiras. A pesquisa é realizada pela Fundação João Pinheiro e possibilita traçar um retrato da população mineira em relação a sua estrutura socioeconômica com o objetivo principal de mostrar as peculiaridades regionais que são de suma importância para o Estado, auxiliando na formulação de políticas públicas locais (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010).

O portfólio de pesquisas da PAD atua em várias áreas como saúde, trabalho, educação, assistência social e várias outras por meio de respostas concedidas pelos próprios moradores das residências da amostra. Após a entrega dos questionários, os dados são tratados pela Fundação João Pinheiro e de lá são feitos os cruzamentos de variáveis no intuito de torná-los indicadores mais palpáveis ao Estado, para que assim sejam formuladas as políticas públicas.

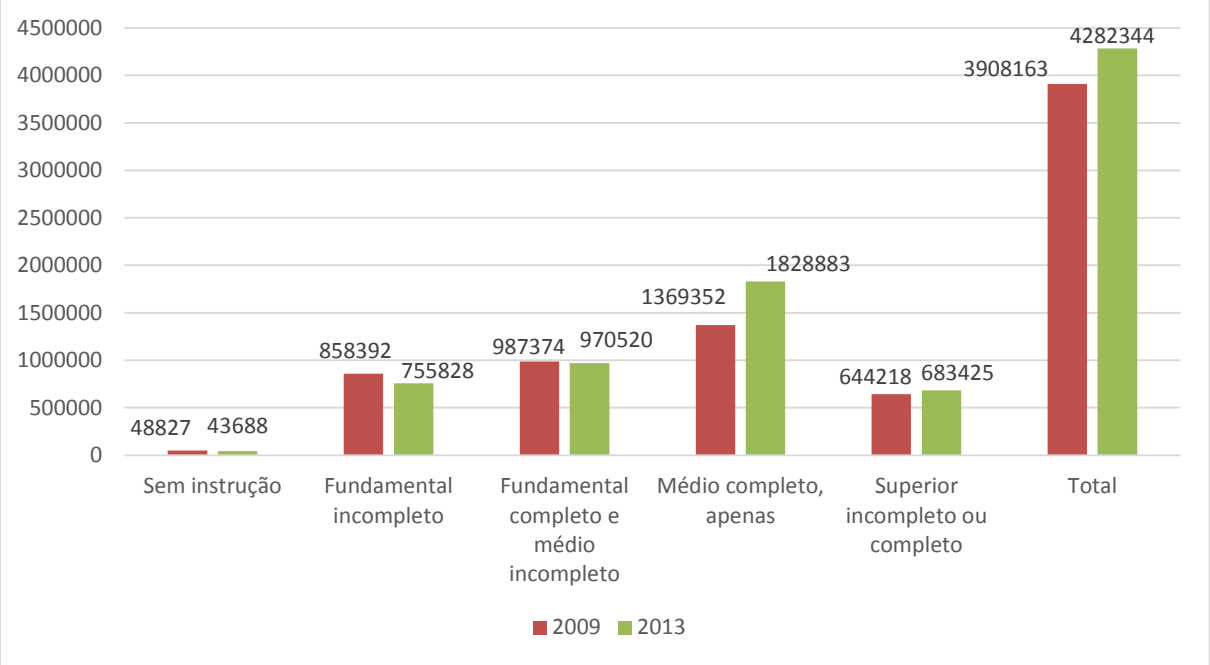
Para este trabalho, como o objeto de estudo é a democratização do acesso ao ensino superior, foram selecionados dados educacionais (para averiguação do nível de instrução dos indivíduos) e dados relacionados a diferentes grupos sociais e geográficos, como idade, gênero, cor, renda familiar *per capita*, situação censitária e região de moradia. A combinação desses dados foi feita através do programa estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences)* e os *outputs* dessas combinações foram utilizados para a confecção das tabelas, que fazem basicamente uma leitura da evolução do acesso do ensino superior aos grupos sociais que são tangíveis de análise no que diz respeito a igualdade de acesso à Educação Superior. Essa evolução pretende ser analisada num espaço de 4 anos, compreendendo o período de 2009 (ano em que foi recolhida a primeira amostra da PAD-

MG) a 2013 (ano de recolhimento da amostra mais atualizada até então, além do fato de que esses dados não foram apreciados em outros estudos até o presente momento) e o público-alvo selecionado para a confecção da amostra a ser avaliada engloba os indivíduos concluintes do ensino médio que se encontram na faixa etária de 18 a 29 anos de idade. Essa faixa etária foi escolhida pelo fato de que no Brasil, muitas pessoas não logram ao ensino superior imediatamente após concluírem o ensino médio por uma infinidade de motivos - tanto pela falta de oportunidades como casos específicos que não serão discutidos nesse trabalho. Portanto, esse alargamento da faixa etária nos traz um panorama mais fiel à população mineira, na qual boa parcela dos indivíduos ingressam em algum curso de graduação superior numa idade um pouco mais avançada do que a considerada ideal. Em relação a comparação dos dados nos dois anos analisados, foi feito um teste de hipóteses de proporções para saber se os valores eram mesmo significativos, isto é, se a representação proporcional de cada grupo social analisado havia mesmo mudado durante o período de 4 anos, ou se os valores estavam diferentes devido a problemas na amostra. Felizmente, no que coube a implementação desse teste durante as análises, todos os dados analisados tiveram o Ho rejeitado, isto é, apresentaram valores significantes (em termos estatísticos) sob a escolha de um intervalo de confiança de 95%.

Primeiramente, faremos uma análise mais geral, elencando fatores de educação fundamental e médio para o público-alvo, e depois adentraremos mais ao público “apto” a ingressar ao ensino superior.

Podemos verificar que o nível de pessoas sem instrução, ou seja, que não frequentaram nenhum ano do Ensino Básico representava 1,2% do total de pessoas entre 18 e 29 anos em 2009 e, em 2013, esse valor diminuiu, representando 1,02% da amostra analisada. Outro ponto que podemos ressaltar se deve à diminuição de pessoas com o ensino fundamental incompleto, que expressava 21,96% do público analisado na primeira análise, e na última ele decaiu para aproximadamente 17,65%, o que demonstra que os indivíduos que haviam abandonado o ensino fundamental anteriormente acabaram voltando para concluí-lo. Nesse mesmo raciocínio, podemos verificar que antes o nível de instrução “fundamental completo e médio incompleto” também configura um menor valor em termos proporcionais já no ano de 2013 (22,66%) em relação à divulgação da coleta de 2009 (25,26%). Um fator que contribuiu bastante para esse aumento nos indicadores foi o EJA (Educação de Jovens e Adultos), que são cursos cujo público-alvo são as pessoas mais velhas que não cursaram o ensino básico em tempo adequado.

Figura 7 - Nível de instrução de pessoas de 18 a 29 anos, no período 2009-2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria

Em relação ao público-alvo da análise que será feita nas próximas páginas (indivíduos com ensino médio completo e ensino superior incompleto ou completo), nota-se que o número de concluintes somente do Ensino Básico, no intervalo de 4 anos cresceu bastante, representando um acréscimo de aproximadamente 33,56%, o que implica numa futura necessidade de ampliação da rede de ensino superior no estado, já que o público apto a ingressar em algum curso do tipo vem aumentando. Nos casos em que os indivíduos conseguiram acessar o ensino superior (nível de instrução de ensino superior incompleto ou completo), verificamos que o valor teve um aumento de uma forma bem discreta, apresentando um acréscimo de 6,1%, uma marca bem inferior à necessária para que se consiga ofertar cursos de ensino superior para a população.

Agora, em relação à variável educacional comum a todos os grupos escolhida para a análise, como já dita anteriormente, será o nível de instrução (podendo ser de “ensino médio completo, apenas” ou “ensino superior incompleto ou completo”) durante o período comparativo.

Para tanto, esse trabalho baseia os conceitos analisados de acordo com o definido na PAD-MG, na qual seu relatório metodológico faz as classificações do nível de instrução da seguinte forma:

> Para a pessoa que era estudante foram pesquisados a série e o nível ou grau do ensino do curso que frequentava. Para a pessoa que não era estudante, mas já havia frequentado escola, foram investigados o nível ou grau do ensino do curso mais elevado que frequentou, a última série concluída e se o curso foi concluído". (PAD-MG - Plano amostral, métodos de ponderação e metodologia (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010. p. 38)

Podemos perceber através dessa definição que o relatório metodológico sugere o conceito de taxa de escolarização líquida que, por sua vez, não consta nesse trabalho. Contudo, estudos futuros que façam essa análise seriam interessantes para que se tenham mais informações específicas acerca do perfil dos estudantes do Ensino Superior e auxiliem de forma mais efetiva na formulação de políticas voltadas para a área.

Dito isso e voltando mais às questões analíticas das amostras, é importante saber quais grupos estão sendo beneficiados com a expansão da educação superior a fim de que possamos verificar se o acesso ao sistema educacional superior está representando ou não um caráter democrático. Para isso, serão feitas as análises de diferentes grupos sociais para averiguar como está o perfil dos estudantes do ensino superior e também sugerir se determinadas políticas educacionais estão surtindo efeito ao que foi proposto por elas.

4.2 Análise dos grupos sociais

Como dito anteriormente, essa seção tratará da análise de dados de determinados grupos sociais que são historicamente discriminados pela sociedade e que, em função desse panorama, têm tomado cada vez mais espaço nos locais de discussão de igualdade de oportunidades. Diante disso, as primeiras análises se darão na comparação entre gêneros, raças ou cores, subfaixas etárias, situação socioeconômica, situação censitária e mesorregiões.

4.2.1 Análise a partir do gênero

Em relação ao gênero, verifica-se as mulheres tem uma maior representação na amostra do que os homens, chegando ao valor de 54,85% e sendo maior até mesmo do que a proporção do total de habitantes em Minas Gerais, na qual se verifica que 51,1% dos indivíduos são do sexo feminino (PAD-MG, 2013). Dessa forma, podemos verificar ainda que no decorrer dos 4 anos de evolução do perfil mineiro em relação ao acesso ao ensino superior,

a parcela composta por indivíduos do sexo feminino aumentou 15,79% (ou 1,16 vezes). No entanto, a proporção desse público em relação ao total de mulheres que concluíram o ensino médio diminuiu 33,21% para 30,96%, devido ao aumento justamente de mulheres que tinham um diploma de ensino básico nesses últimos 4 anos.

Ao contrário do público feminino, o grupo do gênero masculino que conseguiu acesso ao ensino superior apresentou uma queda em 2013, quando comparado ao ano de 2009. Essa queda representa um valor de 6,88% a menos no ano da última coleta realizada até então. Quando analisamos mais a fundo, podemos verificar também que a proporção de homens que haviam ascendido à educação superior em relação ao total de homens da amostra também diminuiu bastante, ao passo que em 2009 essa proporção era de 30,50% e em 2013 ela era de 22,64%. Da mesma forma que aconteceu entre as mulheres, parte desse valor se deve também ao aumento que houve no público amostral masculino, conforme os dados da Tabela 1.

O perfil de indivíduos que adentraram ao ensino superior demonstrou uma maior representatividade por parte grupo feminino principalmente em função da discriminação de gêneros que ainda prevalece em vários setores no Brasil. Tal discriminação faz com que as mulheres sejam menos valorizadas do que os homens no momento de se ingressar no mercado de trabalho, o que acaba resultando em menores salários para os indivíduos do sexo feminino ganhem menos que os do sexo masculino, mesmo com um nível de instrução semelhante, segundo o IBGE (2010). Isso pode fazer com que os indivíduos representantes do sexo feminino acabem se preocupando mais em obter uma maior formação acadêmica como uma forma de amenizar as disfunções ocasionadas por esse tipo de discriminação.

Por outro lado, Carvalho (2003) ressalta três questões que são recorrentes em rodas de discussões sobre os anos de estudo tanto de indivíduos do sexo masculino quanto do feminino. Resumidamente, temos:

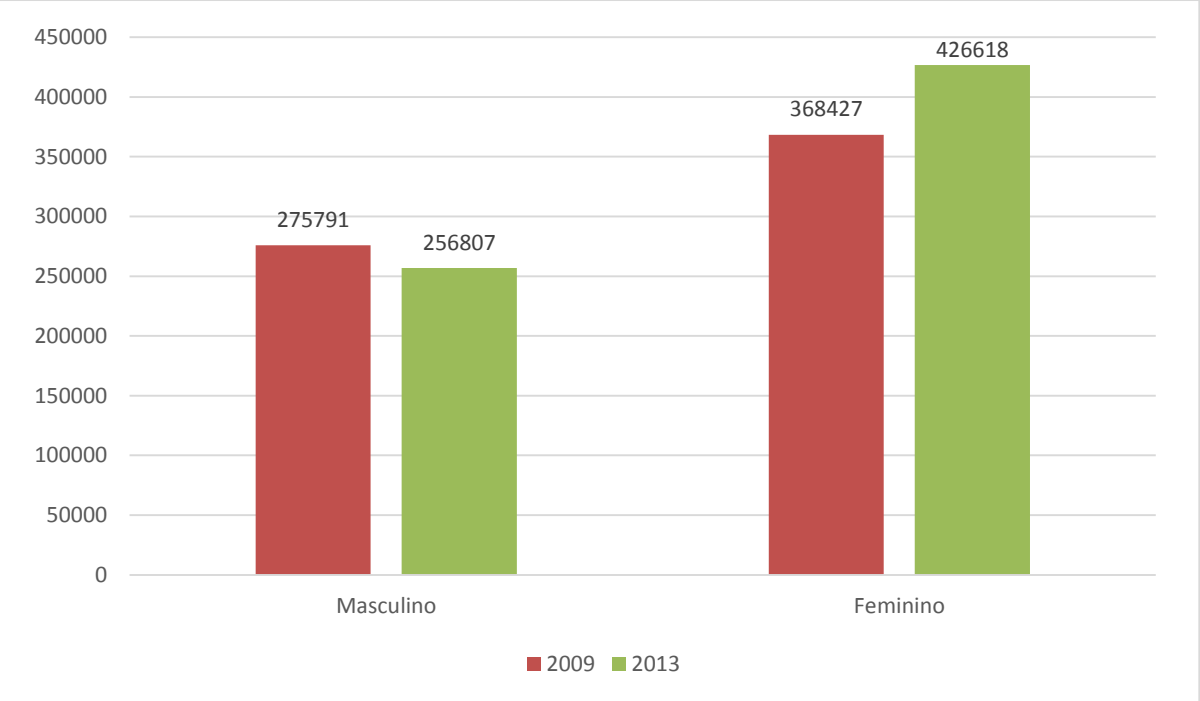
(a) Trabalho infantil: essa ideia basicamente diz que a maioria dos trabalhadores são do sexo masculino - segundo dados da Organização Internacional do Trabalho – e isso implicaria no rendimento escolar de forma negativa. De forma concomitante, as crianças do sexo feminino exerceriam trabalho doméstico não remunerado e o confinamento delas enquanto trabalhavam as levariam a terem uma percepção positiva da escola, como um espaço de socialização, o que as incentivariam a terem um melhor rendimento nas escolas. Entretanto, essas hipóteses possuem tanto estudos que as reforçam assim como outros que enfraquecem essa ideia;

(b) A afirmação de que as meninas seriam mais adaptadas à escola: os meninos seriam mais indisciplinados, desorganizados e difíceis de lidar, ao passo que as meninas seriam mais caprichosas, organizadas, obedientes, enfim, elas teriam mais qualidades que a colocariam como "um aluno mais comportado";

(c) Visão das meninas serem mais adaptadas à escola, porém de uma forma positiva: nesse caso, diferentemente da explanação anterior, que teria uma visão mais negativa sobre obediência e organização das meninas, as meninas também ficariam confinadas em casa, tanto por trabalho doméstico quanto da educação recebida da família, mas elas simplesmente teriam um pensamento mais positivo em relação a socialização, igualdade entre gêneros, ser bem sucedida na vida acadêmica e profissional etc.

Para finalizar, Carvalho (2003) diz basicamente que as alternativas (b) e (c) contém as mesmas características, mas a primeira representa um estereótipo negativo da feminilidade e a segunda traz um estereótipo positivo. No mais, essa explicação aparece aqui a título de reflexão para ajudar na formulação de novos pensamentos.

Figura 8 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com o gênero, em Minas Gerais - período 2009/2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria

Tabela 1 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir do gênero, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais

Sexo	2009						2013						2013/2009		
	Nível de Instrução						Nível de Instrução								
	Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)				
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	1	2	3
Masculino	628360	69,50%	275791	30,50%	904151	100,00%	877607	77,36%	256807	22,64%	1134414	100,00%	1,40	0,93	1,25
Feminino	740993	66,79%	368427	33,21%	1109420	100,00%	951276	69,04%	426618	30,96%	1377894	100,00%	1,28	1,16	1,24
Total	1369353	68,01%	644218	31,99%	2013571	100,00%	1828883	72,80%	683425	27,20%	2512308	100,00%	1,34	1,06	1,25

Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO)
Elaboração própria
Foi feito o teste z de duas amostras para diferença entre proporções [8] em todas as comparações entre 2009 e 2013 e o Ho foi rejeitado.
O "valor de acréscimo" trata de uma divisão entre as categorias semelhantes no ano de 2013 sobre o de 2009.

[8] Fórmula do teste z de duas amostras para diferença entre proporções: $z = \frac{P_1 - P_2 - \pi}{\sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{n} + \frac{P_2(1-P_2)}{m}}}$

4.2.2 Análise a partir da cor ou raça

Em relação a cor, primeiramente, devemos ressaltar que a amostra dos anos 2009 está um pouco abaixo das demais, pois nas edições anteriores elas englobavam a classificação "indígena", ao passo que não encontramos essa classificação na versão de 2013. Para que possamos fazer a análise sobre uma mesma amostra, nesse caso, estamos considerando a somatória das classificações que aparecem no quadro como sendo 100%.

Primeiramente, em relação à representação das raças no que tange ao acesso à Educação Superior, podemos notar que os autodeclarantes brancos representavam 62,78% da amostra em 2009, e em 2013 esse valor decaiu para 57,19%. Sob o mesmo raciocínio, os autodeclarantes pretos ou pardos representavam 35,88% na primeira amostra, ao passo que esse valor ampliou para 42,45% na última. Assim, podemos perceber que esse excedente do grupo composto por negros e pardos adveio da diminuição do grupo composto por brancos, em sua maior parte, e pelo grupo de cor amarela logo em seguida. Essa explanação se torna mais clara a partir da Figura 9, que demonstra que, à exceção do grupo de cor preta/parda, todos os valores individuais dos grupos de raça diminuíram no decorrer dos últimos 4 anos. Portanto, esse aumento logicamente viria daqueles grupos que apresentaram menor valor na segunda amostra. Essa mudança de perfil pode ter advindo principalmente através da implementação de políticas afirmativas no ensino superior, que utilizam a diferenciação por etnia como um dos critérios para seleção dos indivíduos, em determinados casos.

Fazendo-se a análise mais a fundo, tendo em vista que a representação da cor branca diminuiu no intervalo de 2009 (62,78%) a 2013 (57,19%), verificou-se que a proporção dos representantes desse grupo étnico que tinham ingressado no ensino superior também diminuiu: em 2009 esse valor era de 39,62% e em 2013 ele passou para 34,54%. Da mesma forma que a distribuição de gêneros, um fator que contribuiu para o valor final dessa diferença foi o fato de se terem aumentado o número de concluintes do ensino básico no período 2009-2013. Além disso, quando comparamos os dados de 2013 e 2009 em termos de crescimento, notamos que o acesso diminuiu em 3,20% entre aqueles que se autodeclaravam brancos.

Do mesmo modo, a faixa de declarantes de etnia preta/parda, apesar de ter aumentado sua representatividade em vista dos outros grupos raciais, também representou uma proporção menor daqueles que tinham conseguido acessar o ensino superior em 2013, em relação ao total de pretos e pardos aptos a ingressarem nos cursos de graduação. Essa diferença pode ser notada a partir da Tabela 2, que expressa que em 2009 essa proporção era de 23,74%, sendo que em 2013 ela decaiu para 21,18%. Entretanto, é importante ressaltar que mesmo havendo

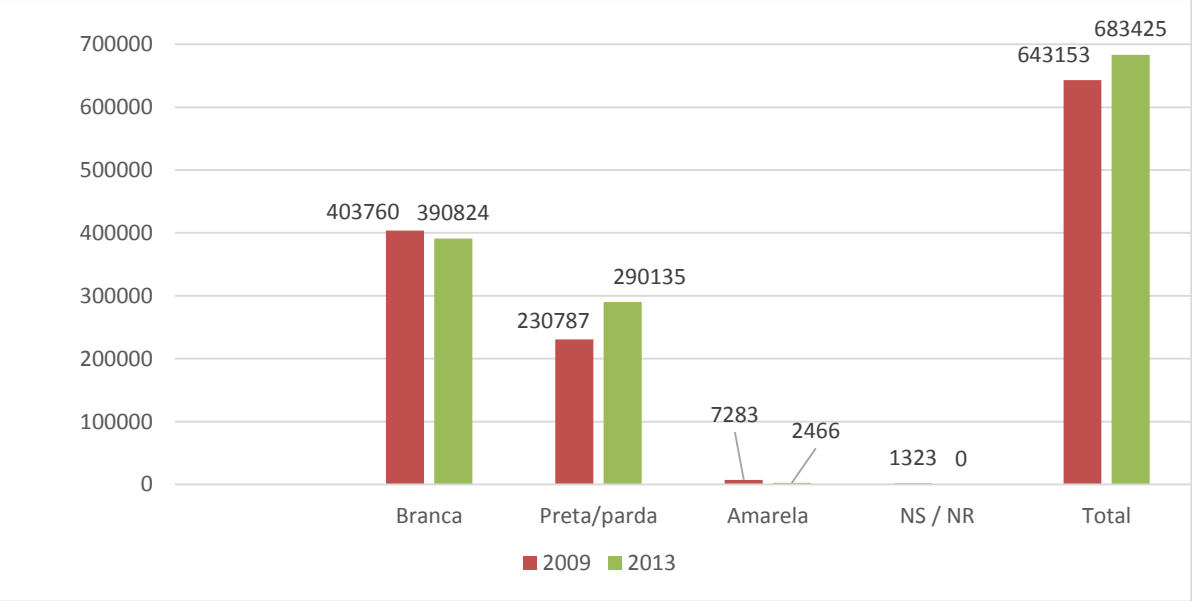
essa diminuição na proporção individual (ocasionada pelo aumento no número de indivíduos que concluíram o Ensino Médio), houve um crescimento de 25,72% de ingressantes no ensino superior que se autodeclaravam negros ou pardos entre os anos de 2009 e 2013.

Em relação aos autodeclarantes amarelos, nota-se que esse grupo é o que contém menos representantes em Minas Gerais e que, de 2009 a 2013, apresentou a maior queda, proporcionalmente falando, dentre os grupos sociais analisados. Essa queda foi de 66,14%. Todavia, os dados representam uma parcela bem pequena no estrato daqueles que ingressaram ao ensino superior, haja visto que em 2009 ela chegava ao valor de 1,13% e em 2013 ele chegou a 0,03%, apenas.

Agora, é interessante notar que a proporção representada pela faixa étnica preta/parda tem aumentado em maiores índices do que a população autodeclarante de cor branca. Isso nos permite inferir que essa "mudança" de opção pela cor tem se dado em função de uma mudança cultural na vida do brasileiro que, de uma forma geral, tem se perpetuado através de políticas de valorização da raça negra. Com isso, muitos indivíduos foram se sentindo mais a vontade de se reconhecerem como pertencente àquele grupo étnico em específico.

Nesse aspecto, a população mineira segue uma tendência que é observada em território nacional, segundo dados do IBGE (2010).

Figura 9 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com a etnia, em Minas Gerais – período 2009/2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria

Tabela 2 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir da cor, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais

Cor ou raça	2009						2013						Valor de acréscimo 2013/2009		
	Nível de instrução						Nível de instrução								
	Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		1	2	3
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo			
Branca	615333	60,38%	403760	39,62%	1019093	100,00%	740602	65,46%	390824	34,54%	1131426	100,00%	1,20	0,97	1,11
Preta/parda	741484	76,26%	230787	23,74%	972271	100,00%	1079748	78,82%	290135	21,18%	1369883	100,00%	1,46	1,26	1,41
Amarela	8270	53,17%	7283	46,83%	15553	100,00%	5838	70,30%	2466	29,70%	8304	100,00%	0,71	0,34	0,53
NS / NR	696	34,47%	1323	65,53%	2019	100,00%	2695	100,00%	0	0,00%	2695	100,00%	3,87	0,00	1,33
Total	1365783	67,99%	643153	32,01%	2008936	100,00%	1828883	72,80%	683425	27,20%	2512308	100,00%	1,34	1,06	1,25

Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).

Elaboração própria

Foi feito o teste z de duas amostras para diferença entre proporções [9] em todas as comparações entre 2009 e 2013 e o Ho foi rejeitado.

O "valor de acréscimo" trata de uma divisão entre as categorias semelhantes no ano de 2013 sobre o de 2009.

[9] Fórmula do teste z de duas amostras para diferença entre proporções: $z = \frac{P_1 - P_2 - \pi}{\sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{n} + \frac{P_2(1-P_2)}{m}}}$

4.2.3 Análise a partir de subfaixas etárias

Em relação a faixa de idades, foi feita divisão em duas subcategorias, a primeira sendo a idade considerada pelos autores como a "ideal" para se cursar o Ensino Superior, que geralmente é a mais utilizada nos estudos da área, de indivíduos de 18 a 24 anos, e a segunda sendo a faixa de idades de 25 a 29 anos, que foi considerada buscando-se a se aproximar mais da realidade dos brasileiros, na qual alguns ingressam num curso de graduação mais tardiamente devido à falta de oportunidades anteriormente.

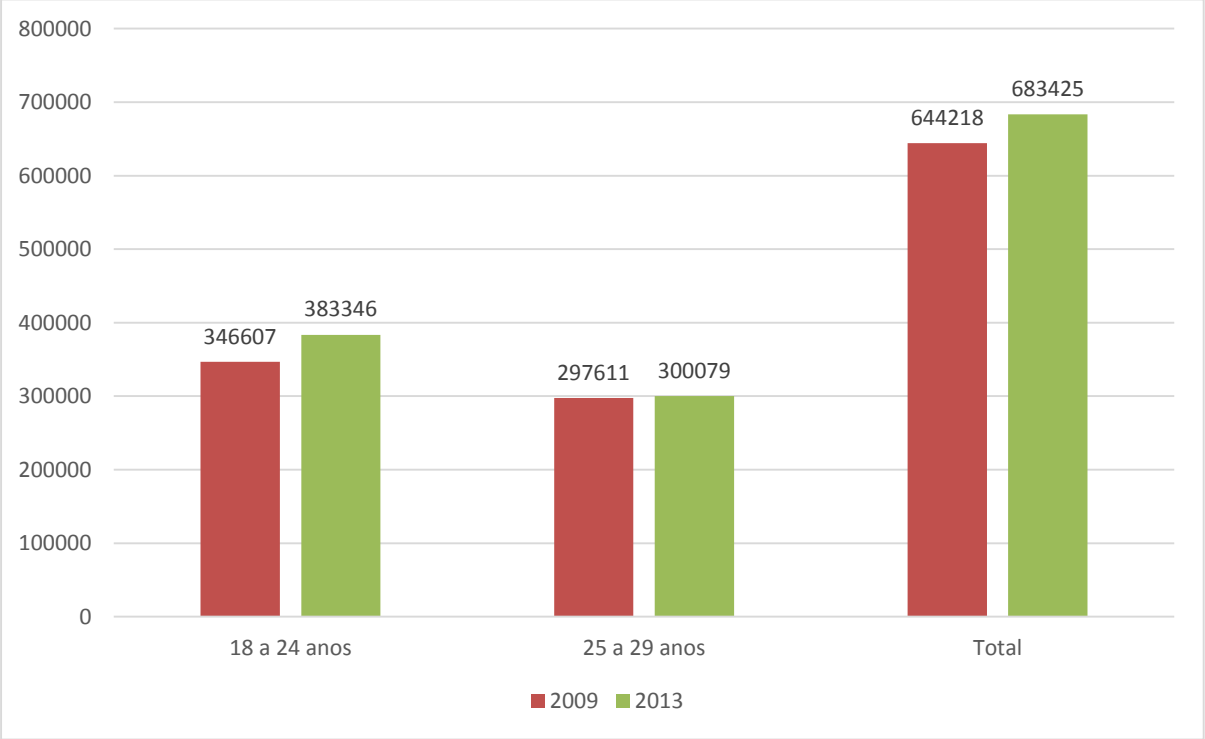
Na primeira coorte, podemos verificar um aumento de 10,60% no período de 2009 a 2013 para jovens que haviam ingressado em algum curso superior nesse período. Além disso, assim como tem acontecido com os grupos analisados, a proporção de jovens adultos (19 a 24 anos) que ascenderam à rede de educação superior diminuiu de 29,63% (2009) para 25,75% (2013). Em relação à representatividade na amostra, a coorte de indivíduos entre 18 e 24 anos que haviam ingressado no ensino superior configurou um valor de 56,92% em 2013, o que demonstrou um aumento de 3,12% no intervalo de 4 anos, quando em 2009 esse fator era de 53,80%.

Outro ponto que vale ser ressaltado na análise dessa coorte é o aumento de 34,27% no número de jovens adultos que somente concluíram o ensino básico, o qual revela que nos últimos anos os estudantes têm abandonado em menor volume as escolas do que anteriormente. Isso demonstra como a ideia de educação enquanto um instrumento de mobilidade social dos indivíduos tem se perpetuado cada vez mais na vida da sociedade moderna em que vivemos.

Em relação a segunda coorte, percebe-se um aumento extremamente discreto (0,08%) entre pessoas de 25 a 29 anos que adentraram à Educação Superior, o que revela que o aumento do público com acesso ao ensino superior no período 2009-2013 foi mais representado pela faixa etária de indivíduos mais novos. Ao analisarmos a proporção de adultos (25 a 29 anos), considerando somente aqueles que conseguiram ingressar no ensino superior, nota-se que o valor diminuiu de 35,27%, em 2009, para 29,31%, em 2013, conforme o exposto na Tabela 3. Nesse aspecto, assim como na primeira coorte, vale destacar também o acréscimo que ocorreu no nível de instrução "Médio completo, apenas" nesse período de 4 anos de acompanhamento foi de 32,48%, o que reforça a importância da formação acadêmica na vida dos indivíduos atualmente, nas quais, além de menores índices de abandono nas escolas, pode-se perceber que aqueles que desistiram anteriormente por diversos motivos que

exemplificam o abordado no referencial teórico estão voltando para a escola aumentar a sua formação. Para tanto, boa parte dessas pessoas buscam concluir o ensino médio através do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Por fim, nota-se também a importância de se analisar a faixa etária de pessoas entre 25 e 29 anos, os quais estavam representando 43,91% dos indivíduos que adentraram ao ensino superior. Dessa forma, tais fatores revelam que a importância que várias pessoas têm dado mais importância em elevar o nível de seus diplomas em busca de melhores empregos e qualidade de vida tem sido cada vez maior, e o fator formação acadêmica tem se colocado como mais prioritário para o alcance desses objetivos.

Figura 10 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo a subdivisão de idades, em Minas Gerais – período 2009/2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria

Tabela 3 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir das faixas etárias, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais

Faixa etária	2009						2013						Valor de acréscimo 2013/2009		
	Nível de instrução						Nível de instrução								
	Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		1	2	3
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo			
18 a 24 anos	823121	70,37%	346607	29,63%	1169728	100,00%	1105219	74,25%	383346	25,75%	1488565	100,00%	1,34	1,11	1,27
25 a 29 anos	546231	64,73%	297611	35,27%	843842	100,00%	723664	70,69%	300079	29,31%	1023743	100,00%	1,32	1,01	1,21
Total	1369352	68,01%	644218	31,99%	2013570	100,00%	1828883	72,80%	683425	27,20%	2512308	100,00%	1,34	1,06	1,25

Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria
Foi feito o teste z de duas amostras para diferença entre proporções [10] em todas as comparações entre 2009 e 2013 e o Ho foi rejeitado.
O "valor de acréscimo" trata de uma divisão entre as categorias semelhantes no ano de 2013 sobre o de 2009.

[10] Fórmula do teste z de duas amostras para diferença entre proporções: $z = \frac{P_1 - P_2 - \pi}{\sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{n} + \frac{P_2(1-P_2)}{m}}}$

4.2.4 Análise a partir de situação socioeconômica

Em relação à questão socioeconômica dos residentes em Minas Gerais, a análise não contará com a comparação de aumento ou diminuição de uma coorte devido ao fato de que a base de dados não consegue validar todos os casos, assim como nas outras análises, sendo que o percentual de casos válidos no ano de 2009 (74,5% de casos válidos) é diferente do de 2013 (68,0% de casos válidos). Por conta disso, a análise desta seção trará apenas a proporção de indivíduos que ingressaram ou não no ensino superior e a representatividade dos estratos em relação aos casos válidos.

Na coorte do 1º quintil, podemos verificar que em 2009 a proporção de indivíduos que haviam ingressado no ensino superior era de 24,52% em relação ao total de aptos a nele também adentrarem e que pertenciam as famílias classificadas no 1º quintil de renda. Em 2013, podemos verificar que esse valor diminuiu para 22,02%. No caso do nível de representatividade em relação aos 5 quintis, nota-se que antes a coorte expressava um valor de 15,26% do total de indivíduos, ao passo que em 2013 essa mesma coorte (1º quintil) abarcava o valor de 17,25%.

O mesmo aconteceu com o 2º e 3º quintis, os quais também diminuíram a proporção de indivíduos que haviam conseguido acesso ao ensino superior, sendo na primeira edição da PAD-MG 2009 de 23,23% e 21,79%, respectivamente, e, na edição mais atual até o presente (PAD-MG 2013), apresentando leituras de 23,08% e 19,91%. Analisando-se do ponto de vista de representação destes estratos no âmbito desse mesmo nível de instrução, verificamos que em 2009, os valores eram 14,47% e 13,50%, respectivamente, e, em 2013, eles configuravam com índices de 18,92% e 14,92%.

Em direção contrária a esses acréscimos, temos o 4º e 5º quintis, em que as proporções de indivíduos que já haviam iniciado algum curso superior em 2009 era de 36,68% e 55,82%, respectivamente, e, em 2013, ela configurava valores de 26,27% e 40,32%, respectivamente. Seguindo o mesmo raciocínio dos outros estratos, esses quintis eram responsáveis por 22,86% e 34,06% do total de indivíduos que haviam conseguido adentrar ao sistema de ensino superior no ano da primeira coleta, e, mais a frente, eles passaram a representar 18,26% e 30,66% desse montante, respectivamente.

Dessa forma, percebe-se que o 1º e 2º quintis, isto é, os estratos socioeconômicos mais carentes, tiveram uma melhora significativa em relação ao curto período de tempo de análise. Se antes, juntos eles representavam 29,73% daqueles que haviam se inserido na educação superior até o ano de 2009, com a leitura dos dados da PAD-MG 2013 eles passaram

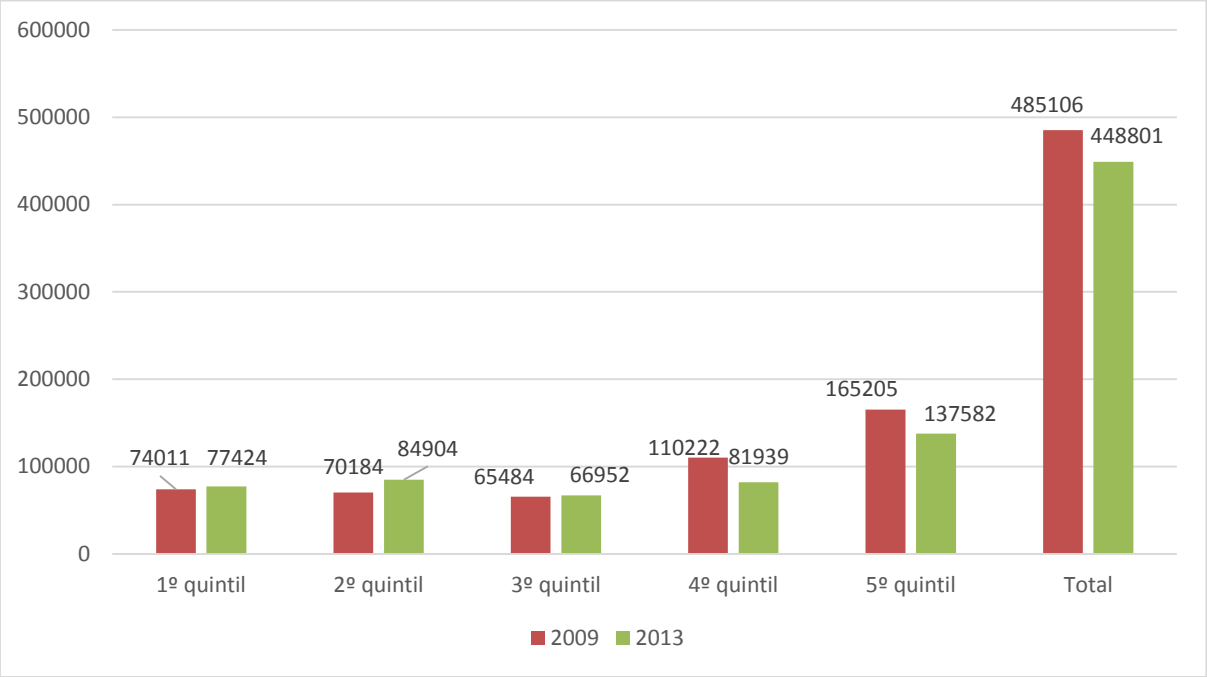
encabeçar o valor de 36,17% do valor total da amostra em questão. Assim como na análise a partir das etnias, esses valores provavelmente melhoraram em função dos programas educacionais que têm como público-alvo as classes sociais mais carentes da população e visam inserir os indivíduos advindos das famílias mais pobres tanto na rede de ensino superior da esfera pública quanto privada.

Concomitante a esse raciocínio, temos novamente o 4º e 5º quintis, que acabaram tendo seus valores diminuídos no mesmo intervalo de tempo analisado, em na primeira coleta de dados, eles somavam 56,92% dos indivíduos que haviam se inserido em algum curso superior até o ano de 2009, ao passo que esses números decaíram para 48,92% na última coleta realizada. A partir disso, constata-se que em relação ao perfil socioeconômico mineiro no que tange ao acesso ao ensino superior, essa mudança de valores se deu mais provavelmente em função da mudança dos próprios índices das coortes de renda do que de uma expansão propriamente dita. Em outras palavras, houve mais um remanejamento nas vagas ofertadas aos indivíduos do que a ampliação delas. Esse fato se corrobora quando lembramos que o crescimento geral do número de ingressantes no ensino superior foi de apenas 6,09% no período 2009-2013, ou seja, mesmo havendo um crescimento, ele não foi o único responsável pela mudança nesse cenário.

Por fim, é interessante olhar com bastante atenção a relação entre indivíduos que somente completaram o ensino básico e aqueles que tiveram êxito ingressando em algum curso superior em todos os quintis presentes na Tabela 4. Isso porque é visível como o percentual de ingressantes no ensino superior é bem próximo um do outro nos 3 primeiros quintis, variando de 21,79% a 24,52% no ano de 2009, quando a partir do 4º quintil esse percentual saltava para 36,68% e para 55,82% no 5º quintil vai aumentando na mesma medida em que os quintis representam famílias mais bem estruturadas economicamente falando. Esses fatores acabam reforçando a ideia de como a renda domiciliar *per capita* influencia na escolarização dos indivíduos.

Em relação ao 3º quintil, surge mais uma análise a título de reflexão, pois uma interpretação não muito complexa sobre a coorte se inclina a um entendimento de que as famílias que compõem esse estrato são mais “prejudicadas”, pois como a renda não é alta o bastante para garantir que o indivíduo estude num curso superior privado e nem baixa de forma que os indivíduos se enquadrem nos requisitos de seleção de programas de assistência à educação. No entanto, somente a averiguação desses dados já daria um outro estudo isolado e caso fosse tratado aqui, faria com que o presente trabalho perdesse o foco, o que não é o objetivo.

Figura 11 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com os quintis de renda, em Minas Gerais – período 2009/2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria

Tabela 4 -Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir dos quintis de renda domiciliar per capita, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais

Quintil	2009						2013						Valor de acréscimo 2013/2009		
	Nível de instrução						Nível de instrução								
	Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		1	2	3
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo			
1º quintil	227796	75,48%	74011	24,52%	301807	100,00%	274117	77,98%	77424	22,02%	351541	100,00%	1,20	1,05	1,16
2º quintil	231933	76,77%	70184	23,23%	302117	100,00%	282905	76,92%	84904	23,08%	367809	100,00%	1,22	1,21	1,22
3º quintil	235065	78,21%	65484	21,79%	300549	100,00%	269401	80,09%	66952	19,91%	336353	100,00%	1,15	1,02	1,12
4º quintil	190291	63,32%	110222	36,68%	300513	100,00%	229921	73,73%	81939	26,27%	311860	100,00%	1,21	0,74	1,04
5º quintil	130743	44,18%	165205	55,82%	295948	100,00%	203662	59,68%	137582	40,32%	341244	100,00%	1,56	0,83	1,15
Total	1015828	67,68%	485106	32,32%	1500934	100,00%	1260006	73,74%	448801	26,26%	1708807	100,00%	1,24	0,93	1,14

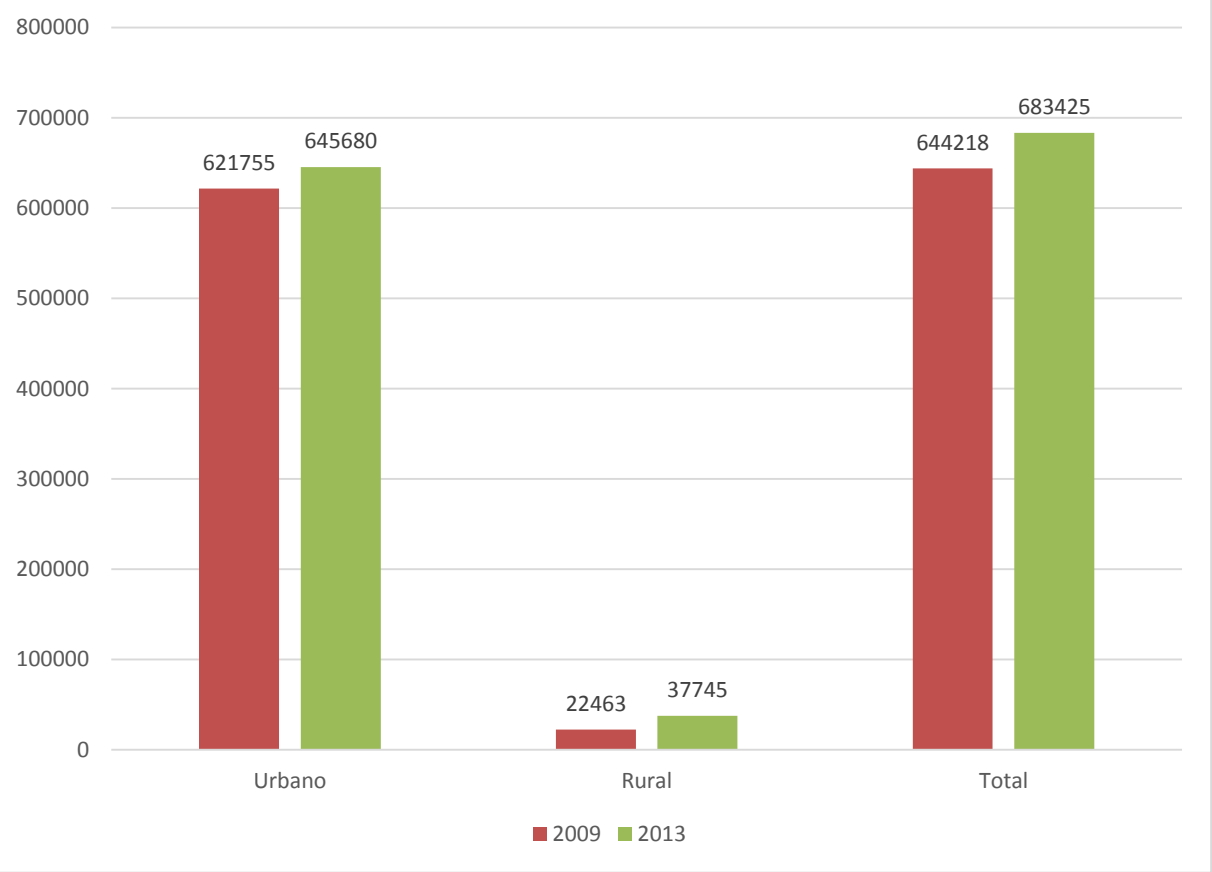
Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria
Os valores computados nas tabelas representam o número de casos válidos perante as funções aplicadas no SPSS
O texte do quiquadrado não está sendo considerado para essa análise, pois o percentual de casos válidos varia entre as edições da PAD-MG 2009 e PAD-MG 2013
O "valor de acréscimo" trata de uma divisão entre as categorias semelhantes no ano de 2013 sobre o de 2009.

4.2.5 Análise a partir de situação censitária

Em relação a situação censitária, isto é, o local de moradia dos indivíduos, verificamos que em ambos os casos houve um aumento na relação entre o número de pessoas que conseguiram ascender à educação superior e a amostra analisada. No caso do território urbano, em 2009 essa proporção era de 33,55% e em 2013 ela diminuiu para 27,80%, fato que é justificado novamente pelo grande aumento do número de pessoas que concluíram o ensino básico. Em relação ao crescimento da oferta de vagas, nota-se que elas cresceram 3,85% no período 2009-2013, o que demonstra essa expansão como bastante discreta. Nesse contexto, ressalta-se também novamente a importância de continuar sempre havendo expansão do ensino superior para que um maior número de pessoas tenha a oportunidade de ingressar em alguma instituição adequada para tal.

No caso do território rural, houve um grande aumento da relação entre pessoas que ingressaram ao Ensino Superior e a somatória de pessoas que vivem em zonas rurais aptas a fazê-lo: em 2009 a proporção era de 14,02%, sendo que em 2013 ela passou para 19,94%, o que a coloca como um dos únicos estratos analisados desse trabalho que aumentou a proporção de alunos ingressantes da educação superior, mesmo com um pequeno acréscimo no número de indivíduos que concluíram o ensino médio; contudo, é importante ressaltar que a grande parcela dos concluintes do ensino médio se dão majoritariamente em zona urbana. Além disso nesse mesmo período ela apresentou um acréscimo de 68,03% no número de pessoas que haviam iniciado um curso superior. Boa parte desse valor se deve principalmente a abertura de cursos de Ensino à Distância abertos em Minas Gerais nos últimos anos. O espaço geográfico historicamente serve de barreira aos moradores de zona rural que buscam uma formação acadêmica mais elevada. Como os formatos EaD funcionam com aulas pela internet em residências ou CVTs (Centros Vocacionais Tecnológicos) e alguns dias com aulas presenciais, os indivíduos que optam por essa modalidade de curso acabam tendo seus empecilhos minimizados, o que o ajuda a frequentar e concluir os cursos oferecidos.

Figura 12 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com a situação censitária, em Minas Gerais – período 2009/2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria

Tabela 5 -Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir da situação censitária, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais

Situação censitária	2009						2013						Valor de acréscimo 2013/2009		
	Nivel de instrução						Nivel de instrução								
	Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)				
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	1	2	3
Urbano	1231548	66,45%	621755	33,55%	1853303	100,00%	1677308	72,20%	645680	27,80%	2322988	100,00%	1,36	1,04	1,25
Rural	137805	85,98%	22463	14,02%	160268	100,00%	151575	80,06%	37745	19,94%	189320	100,00%	1,10	1,68	1,18
Total	1369353	68,01%	644218	31,99%	2013571	100,00%	1828883	72,80%	683425	27,20%	2512308	100,00%	1,34	1,06	1,25

Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria
Foi feito o teste z de duas amostras para diferença entre proporções [11] em todas as comparações entre 2009 e 2013 e o Ho foi rejeitado.
O "valor de acréscimo" trata de uma divisão entre as categorias semelhantes no ano de 2013 sobre o de 2009.

-

[11] Fórmula do teste z de duas amostras para diferença entre proporções: $z = \frac{P_1 - P_2 - \pi}{\sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{n} + \frac{P_2(1-P_2)}{m}}}$

4.2.6 Análise a partir das mesorregiões

Em relação as regiões, verifica-se que houve um aumento mais expressivo nas mesorregiões localizadas na região norte e nordeste de Minas Gerais e uma retração em locais que aparentavam se mostrar mais bem consolidados, pelo menos em uma primeira instância.

Mesorregiões como Vale do Rio Doce, Vale do Mucuri, Triângulo/Alto Paranaíba, Norte e Vale do Jequitinhonha apresentaram um crescimento mais elevado no período 2009-2013, em que os valores foram, respectivamente, 76,99%, 93,10%, 33,53%, 80,14% e 154,33%. Colocando em questão a proporção de indivíduos que começaram algum curso superior, em 2009 temos as regiões do Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Norte com índices de 20,29%, 21,37% e 23,29% e que aumentaram para 23,14%, 30,03% e 27,11%, respectivamente, na coleta realizada pela PAD-MG 2013. Já as regiões do Vale do Jequitinhonha e Triângulo/Paranaíba acabaram diminuindo de 20,17% e 33,95% na análise da primeira coleta para 19,30% e 32,53%, respectivamente, na última coleta realizada.

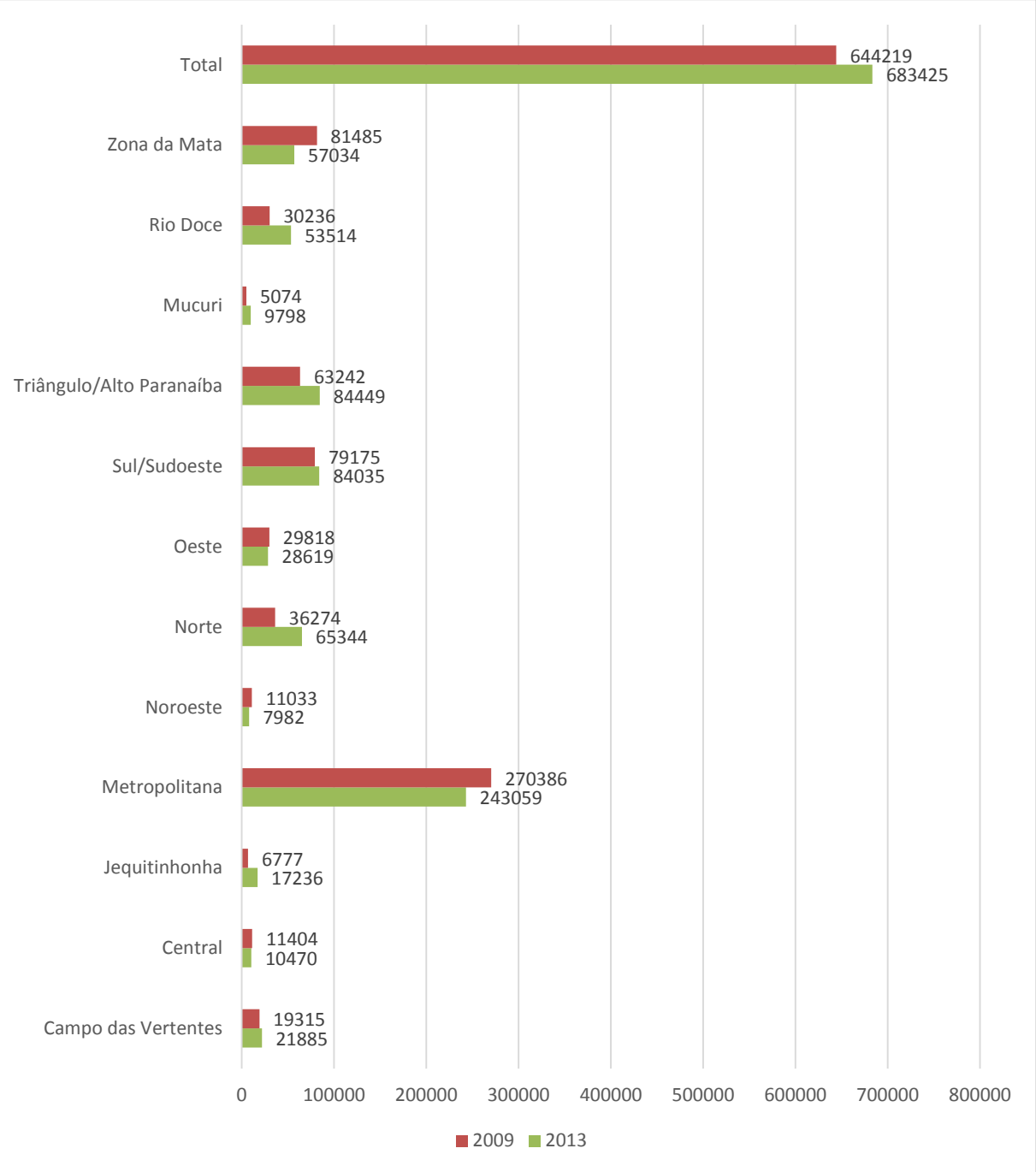
De contramão a essas regiões mais afastadas, podemos citar a Zona da Mata e a própria região Metropolitana que acabaram diminuindo so número de pessoas que acessaram o ensino superior, em vista das outras regiões: a primeira decresceu 30% no período 2009-2013 e a segunda decaiu 10,11% no mesmo intervalo de tempo. Tais fatores acabaram contribuindo bastante para o também decréscimo da proporção entre concluintes do ensino básico e ingressantes do ensino superior, que em 2009 era de 42,43% (Zona da Mata) e 33,95% (Metropolitana) para 24,59% (Zona da Mata) e 27,58% (Metropolitana). Assim como ressaltado várias outras vezes nesse capítulo, um contribuinte para essa diminuição, além da aparente retração de cursos superiores nessas áreas, se deve também ao aumento de pessoas aptas a ingressarem no sistema de educação superior.

Fazendo uma análise mais geral, é interessante ver que áreas mais afastadas acabaram tendo um maior crescimento de vagas ofertadas na última observação realizada pela Pesquisa por Amostra de Domicílios, haja visto que as regiões que apresentavam os piores índices de taxa de atendimento líquida do ensino superior em Minas Gerais têm se convergido para o valor da média mineira, que é de 27,20% (PAD-MG, 2013).

Da mesma forma como aconteceu na análise dos outros grupos sociais, algumas regiões tiveram sim um aumento relevante, mas, em contrapartida, outras regiões acabaram diminuindo sua cobertura. Por um lado, esses fatores parecem demonstrar uma descentralização de oferta de Ensino Superior, o que é um fator realmente importante e extremamente necessário para que a universalização da educação superior seja alcançada.

Contudo, o "ganho" real de vagas para cursos da área para o estado foi praticamente irrisório pois, enquanto que houve ganhos reais para algumas regiões, outras tiveram também perdas reais. Melhor se regiões como a Metropolitana e a Zona da Mata mantivessem a cobertura juntamente com o acréscimo para as regiões mais afastadas explicitadas no início da seção.

Figura 13 - Distribuição de pessoas entre 18 e 29 anos com o Ensino Superior incompleto ou completo, de acordo com as mesorregiões, em Minas Gerais – período 2009/2013



Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria.

Tabela 6 - Relação de valores absolutos e relativos dos Níveis de Instrução de indivíduos de 18 a 29 anos a partir das mesorregiões, nos anos de 2009 a 2013, em Minas Gerais

Mesorregião	2009						2013						Valor de acréscimo 2013/2009		
	Nível de Instrução						Nível de Instrução								
	Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)		Médio completo, apenas (1)		Superior incompleto ou completo (2)		Total (3)				
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	1	2	3
Campo das Vertentes	48555	71,54%	19315	28,46%	67870	100,00%	58421	72,75%	21885	27,25%	80306	100,00%	1,20	1,13	1,18
Central	25601	69,18%	11404	30,82%	37005	100,00%	29212	73,62%	10470	26,38%	39682	100,00%	1,14	0,92	1,07
Jequitinhonha	26821	79,83%	6777	20,17%	33598	100,00%	72057	80,70%	17236	19,30%	89293	100,00%	2,69	2,54	2,66
Metropolitana	525989	66,05%	270386	33,95%	796375	100,00%	638130	72,42%	243059	27,58%	881189	100,00%	1,21	0,90	1,11
Noroeste	24416	68,88%	11033	31,12%	35449	100,00%	30750	79,39%	7982	20,61%	38732	100,00%	1,26	0,72	1,09
Norte	119468	76,71%	36274	23,29%	155742	100,00%	175674	72,89%	65344	27,11%	241018	100,00%	1,47	1,80	1,55
Oeste	80661	73,01%	29818	26,99%	110479	100,00%	83573	74,49%	28619	25,51%	112192	100,00%	1,04	0,96	1,02
Sul/Sudoeste	153087	65,91%	79175	34,09%	232262	100,00%	233815	73,56%	84035	26,44%	317850	100,00%	1,53	1,06	1,37
Triângulo/Alto Paranaíba	123032	66,05%	63242	33,95%	186274	100,00%	175161	67,47%	84449	32,53%	259610	100,00%	1,42	1,34	1,39
Mucuri	19935	79,71%	5074	20,29%	25009	100,00%	32547	76,86%	9798	23,14%	42345	100,00%	1,63	1,93	1,69
Rio Doce	111231	78,63%	30236	21,37%	141467	100,00%	124659	69,97%	53514	30,03%	178173	100,00%	1,12	1,77	1,26
Zona da Mata	110556	57,57%	81485	42,43%	192041	100,00%	174884	75,41%	57034	24,59%	231918	100,00%	1,58	0,70	1,21
Total	1369352	68,01%	644219	31,99%	2013571	100,00%	1828883	72,80%	683425	27,20%	2512308	100,00%	1,34	1,06	1,25

Fonte: PAD-MG/2009 e PAD-MG/2013 (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO).
Elaboração própria
Foi feito o teste z de duas amostras para diferença entre proporções [12] em todas as comparações entre 2009 e 2013 e o Ho foi rejeitado.
O "valor de acréscimo" trata de uma divisão entre as categorias semelhantes no ano de 2013 sobre o de 2009.

[12] Fórmula do teste z de duas amostras para diferença entre proporções: $z = \frac{P_1 - P_2 - \pi}{\sqrt{\frac{P_1(1-P_1)}{n} + \frac{P_2(1-P_2)}{m}}}$

4.3 Ponderações sobre as análises

Os resultados da análise não foram tão satisfatórios se olharmos do ponto de vista da expansão do Ensino Superior, pois, como já dito anteriormente, o crescimento de pessoas que tiveram acesso a essa rede de ensino foi de apenas 6,08% num intervalo de 4 anos. Todavia, se olharmos do ponto de vista de equidade educacional, os grupos sociais estão ficando mais nivelados. O problema se volta realmente ao fato de que determinados grupos têm de não acessar ao ensino superior para que outros consigam fazê-lo.

Como principais exemplos disso, temos as divisões por renda domiciliar *per capita* e por etnia, em que, na primeira, foi necessário que determinada quantidade indivíduos que se enquadravam no 4º e 5º quintis não conseguissem ingressar no sistema educacional superior para que aqueles advindos de famílias pertencentes ao 1º e 2º quintis se inserir nesse sistema. É claro isso remete às políticas socioeducacionais e elas devem sim ser implementadas como forma equilibrar a balança e aquelas classes sociais mais prejudicadas historicamente tenham reais chances de melhorar de vida. A principal questão se volta ao fato de que todos que quisessem ingressar no ensino superior têm o direito de realizar determinado curso e, nesse aspecto, o Estado tem de se preocupar sempre e tomar as atitudes para fazer com que os indivíduos exerçam este direito.

Umas das maiores surpresas durante a averiguação dos resultados foi, o crescimento de cursos com Ensino à Distância que teve um crescimento de 68,03% de 2009 a 2013. Percebe-se claramente que cada vez mais a tecnologia está se aproximando de todas as famílias e, uma coisa que seria praticamente impossível de ser realizada há uns 20 anos atrás (assistir aulas em frente a um monitor de computador), hoje se torna cada vez mais presente na vida da população e, ao mesmo tempo em que há 20 anos atrás, os moradores de zona rural tinham de abandonar suas famílias sem praticamente nenhuma ideia do que fazer quando chegasse à cidade grande e, dessa forma, ocupando funções menos valorizadas no mercado de trabalho e, consequentemente, constituindo aqueles grupos sociais mais vulneráveis da sociedade (vide referencial teórico), agora essas perspectivas seriam bem mais positivas do que anteriormente.

Outro fator que também merece destaque remete ao fato de o sistema educacional superior está se regionalizando com mais afinco. Esse é um fator essencial para que um dia a universalização do ensino superior seja alcançada. Entretanto, é agravante o fato de se verificarem uma queda na cobertura de determinadas regiões que já tem um público-alvo

estabelecido, ainda mais quando se percebe que o ensino médio está cada vez aprovando um número maior de pessoas que precisarão da oferta de vagas na educação superior.

O atual sistema se ainda se encontra longe do ideal, mas a mudança do perfil advindo de um sistema educacional historicamente desigual para um mais equânime já demonstra um começo, afinal todas as mudanças têm de começar de algum lugar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um objeto importante de análise, na qual ela pode ser verificada de todas as formas possíveis. É um fator que envolve uma infinidade de variáveis e atinge todos os indivíduos das mais diversas formas possíveis, na quais, até mesmo como explicado durante o referencial teórico, podem servir de base para que haja a tramitação dos indivíduos entre os grupos sociais. É claro que, como bem apontado no Relatório de Coleman, não serão somente os elementos internos ao sistema educacional que irão garantir que todos os alunos tenham rendimentos satisfatórios nas escolas, entretanto é importante que a máxima qualidade empregada nos insumos escolares seja sempre a mais próxima do "perfeito" possível, haja visto que mesmo não sendo talvez o principal fator impulsionador e explicador de mobilidade entre grupos sociais, a falta ou a má aplicação desses elementos nas instituições de ensino certamente diminuirão quase que por completo a chance que o indivíduo teria de se ascender na vida pessoal, acadêmica ou profissional. Talvez tenha sido a partir desses pontos que a motivação para a realização desse trabalho se manifestou durante o período de formulação dele, assim como a escolha dos meios utilizados aqui como forma de representar, da forma mais fiel o possível, todos os pensamentos e conceitos que se relacionam àquilo em que acreditamos ser o melhor para o desenvolvimento de uma sociedade mais equânime em termos socioeducacionais.

Partindo desse pressuposto, temos a seleção de características que foram primordiais para a escolha de que tipos de grupos deveríamos analisar. Conforme amplamente discutido nesse trabalho, os grupos selecionados foram aqueles que, de acordo com os vários estudos realizados, se verifica uma grande correlação entre eles e o nível de instrução educacional alcançado pelos seus integrantes. Nesse aspecto, o trabalho se limitou apenas a analisar como o acesso ao ensino superior estava se manifestando ao redor desses grupos. Contudo, fica de sugestão a análise desses grupos com o cruzamento de dados referentes aos fatores externos ao sistema educacional, como a distribuição de capital cultural (como escolaridade dos chefes de família, número de irmãos numa casa, presença de computadores e acesso a *internet)* entre os grupos sociais e verificar em que medida esses fatores se manifestam ao longo de sua distribuição. O trabalho até surgiu com uma vontade de fazer esse tipo de discussão, no entanto, a operacionalização tanto da base de dados quanto do conhecimento estatístico faria com que as análises do trabalho talvez não ficassem bem sustentadas, além de que outros

conteúdos abordados aqui talvez fossem bem mais rasos, além de correrem o risco de não produzirem um resultado final satisfatório.

Também fica de sugestão a análise desses dados no ponto de vista de execução de metas do PNE 2011-2020, que, apesar de ter sido citado aqui com a discriminação de cada uma das vinte metas, ficou mais a cargo de informação complementar. Além disso, esse tipo de análise para ser realizada nessa monografia demandaria outras discussões que não teriam tempo hábil para serem tratadas aqui e, a análise que já consta nesse trabalho já tem um bom volume de dados para serem averiguados, fora o fato de que a PAD-MG/2013 não havia sido objeto de estudos ainda, pelo menos não da forma como foi tratada por aqui.

Agora, à respeito das análises, percebe-se que em relação a termos de maior cobertura do sistema educacional superior, o crescimento no período 2009-2013 foi muito baixo (6,08%), fator que merece um destaque, haja visto que se tomarmos por base tanto o fato de muitos indivíduos que abandonaram a escola anteriormente terem voltado mais tarde para melhorarem sua formação acadêmica, podendo ser para realizações pessoais ou necessidade de inserção no mercado de trabalho, quanto o público estudantil que está formando em tempo regular, a demanda por cursos de graduação superiores tenderá a aumentar nos próximos anos.

Quando analisamos os dados pela perspectiva de averiguação da desigualdade educacional presente no sistema de ensino superior em específico, os resultados renderam uma perspectiva mais condizente com a busca pela promoção da justiça em prol daqueles indivíduos oriundos de grupos sociais mais vulneráveis. Nesse aspecto, podemos citar novamente os resultados das análises a partir da cor e a partir da renda, sobre os quais existe toda uma argumentação teórica que foi abordada nesse trabalho e se encontra também em várias bibliografias do mesmo tema. Então, em relação a ambas as análises, é possível identificar que existem coortes representadas por indivíduos que foram prejudicados, isto é, sofreram discriminações no decorrer da vida, assim como por indivíduos que não foram prejudicados pelo sistema, isto é, não sofreram tantas dificuldades ao longo da vida quanto aos pertencentes a grupos sociais mais vulneráveis. Os resultados demonstram que em ambas as análises, aqueles grupos que historicamente eram mais beneficiados pelo sistema educacional acabaram representando um percentual menor em 2013, em relação aos ingressantes do ensino superior, do que no ano de 2009, onde se percebia uma certa discrepância nos dados apreciados. Como o acesso ao ensino superior não aumentou de forma tão incisiva, a leve mudança nesses perfis se deu praticamente em função de um jogo de soma

zero. Em outras palavras, para que um grupo seja beneficiado, o outro tem de arcar com o "ônus" insurgente. Nesse caso, esse ônus seria basicamente uma maior concorrência que esses indivíduos historicamente beneficiados teriam para ingressar no ensino superior. Afinal, o ônus já existia antes de uma forma involuntária e caía sobre os indivíduos pertencentes a grupos mais vulneráveis, e mesmo assim, a partir da análise, apesar de Minas Gerais estar progredindo nesse aspecto, há muito o que se percorrer, tanto em termos de ações governamentais quanto de estudos contínuos, para garantir que a democratização do acesso ao ensino superior seja plena. Portanto, essas mudanças no perfil ajudam a amenizar o fato de o acesso, de uma forma geral, não ter crescido em maiores proporções.

De forma semelhante no que tange a mudança de perfil de ocupação de vagas do ensino superior, surge novamente a descentralização acompanhada necessariamente de uma aparente regionalização, onde as áreas com índice de maior pobreza dos anos anteriores têm crescido a uma boa velocidade em alguns locais, a exemplo do Vale do Mucuri e do Rio Doce. Simultaneamente a essa situação, temos a diminuição do número de pessoas que conseguiram ter acesso o ensino superior de acordo com a coleta de 2013, em que as diferenças foram mais relevantes em regiões como a região Metropolitana e Zona da Mata. No entanto, não se sabe ao certo o porquê dessa diminuição repentina, já que o número de concluintes do ensino médio continua aumentando em todos os locais.

Em relação à divisão de subfaixas, ressalto aqui novamente a importância de se analisar uma amostra maior para todos os efeitos e ter a opção de se fazer essa análise depois, haja visto que 43,91% do total de indivíduos que haviam ingressado em algum curso superior até 2013 pertencem a coorte de pessoas entre 25 e 29 anos. Esse percentual representa uma parcela bastante significativa da amostra analisada e é bem condizente com a realidade dos brasileiros.

Já ao se analisar a divisão de gêneros, verificamos que os indivíduos do sexo feminino representavam, em 2013, 62,42% do total de pessoas que haviam acessado o ensino superior. Como forma de tentar explicar o porquê dessa discrepância, ou seja, porque as mulheres têm mais tempo de estudos do que os homens, foram colocadas nesse trabalho possíveis hipóteses abordadas por Marília Pinto de Carvalho que buscam explicar quais seriam os fenômenos que levariam os indivíduos do sexo feminino a terem mais apreço pelos estudos do que os homens.

Fechando esse raciocínio, ressalta-se novamente a importância de se expandir a cobertura do ensino superior. Nesse contexto, cabe muito bem equiparar o conceito Leigh Van Valen acerca dos estudos evolutivos, no que ele denomina de hipótese da Rainha Vermelha. Este conceito, retirado do livro de "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carrol, diz que *"[...] você precisa correr o máximo que puder para permanecer no lugar*". Em outras palavras, ele basicamente expressa que mesmo havendo uma evolução dos agentes (que no caso seria o número de vagas ofertadas àqueles que terminaram o Ensino Básico), não haverá uma real progressão deles pois os outros agentes (que seria, essencialmente, o número de indivíduos que terminaram o Ensino Básico) também estão em constante evolução. Portanto, a evolução do número de vagas ofertadas aos público-alvo do Ensino Superior precisa ser ainda maior do que o acréscimo de pessoas aptas a nele adentrá-lo.

Em relação a forma de expansão do ensino, segundo Neto (2013) o sistema de educação superior brasileiro se expande a partir de dois modelos: universidades públicas, de ensino e pesquisa e "alvo" da maioria dos indivíduos que planejam fazer um curso superior; e universidades e faculdades do setor privado, as quais se voltam, em sua maioria, para o mercado de trabalho. Em outras palavras, é como se elas preparassem os alunos para que eles conseguissem um emprego logo após a formatura. Além disso, o custo anual por aluno no sistema educacional superior brasileiro é de US$11.610 (NETO, 2013), um fator que com certeza merece ser relevado no que tange ao planejamento e formulação de novos projetos.

Pra finalizar, é necessário saber que, qualquer lugar que planeja promover a democratização do acesso ao ensino superior deve, necessariamente, promover a universalização também do ensino superior. Porém, é importante se ter ciência de que mesmo que a universalização sendo um fator primordial para dar as condições mínimas do caminho para a democratização, não é ela quem vai garantir de fato que a democratização do ensino será alcançada.

Dito isso, até mesmo em momentos em que todas as questões de desigualdade educacional estiverem bem niveladas, caberá sempre à administração pública continuar formulando políticas que visem um estado mais justo. Dessa forma, mais do que um agente executor de políticas, a gestão pública tem a obrigação de nunca descansar perante às necessidades da sociedade, a fim de que todos os indivíduos sejam devidamente tratados e usufruam, de fato, daqueles direitos básicos expressos na Constituição da República de 1988 e tenham realmente o sentimento de que são cidadãos brasileiros, conforme ela descreve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, M. A. **Educação e Desigualdade em Minas Gerais**: um diagnóstico a partir das transições educacionais. 2012. 127 p. Trabalho de Mestrado em Administração Pública – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2012, Fundação João Pinheiro, 2012.

BOURDIEU, P**.** Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA. M. A. ; CATANI, A. (organizadores). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010b, pp. 71-80.

BOURDIEU, P. O futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA. M. A. ; CATANI, A. (organizadores). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010c, pp. 81-126.

BRASIL. Ministério da Educação. **Textos teóricos e metodológicos:** Enem 2009. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 1 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 28 de novembro de 1968. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm> Acesso em 1 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 25 de outubro de 1966. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5172.htm> Acesso em 1 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm> Acesso em 1 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 12 de julho de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm> Acesso em 8 mai 2015.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm> Acesso em 6 mai. 2015.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 29 de agosto de 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em 6 mai. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 18 de julho de 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm> Acesso em 6 mai. 2015.

BRASIL. Decreto nº 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. 24 de abril de 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 11 mai. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 11 de outubro de 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em 6 mai. 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 10 de setembro de 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm> Acesso em 6 mai. 2015.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 20 de outubro de 2003. Disponível em: <www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial - Estudo.htm> Acesso em 1 mar. 2015.

BRASIL. Portaria do Ministério da Educação nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 28 de maio de 1998. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf> Acesso em 6 mai. 2015.

BRASIL. Portaria do Ministério da Educação nº 21 de 5 de novembro de 2012. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 5 de novembro de 2012. Disponível em: <static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf> Acesso em 6 mai. 2015.

BRASIL. Portaria do Ministério da Educação nº 18 de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF. 11 de outubro de 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf> Acesso em 6 mai. 2015.

CARVALHO, C. H. A. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Campinas. **Educação e Sociedade**. vol. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, 185-193, jan./jun. 2003

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. In: **American Journal of Sociology**, v. 94, 1988.

COLLINS, R. **La Sociedad Credencialista**. Madrid, Akal, 1989.

COSTA, B. L. D**. A que induzem os mecanismos de indução? O FUNDEF, as relações intergovernamentais e o ensino fundamental**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Sociologia e Política da UFMG. Belo Horizonte, 2005.

CUNHA, L. A. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Rev. Da UFG. Ano VII. No. 2, 2005.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Populações de Minas Gerais: censo demográfico de 2010**. Belo Horizonte, 2010 a. Disponível em: www.fjp.mg.gov.br. Acesso em: 15/01/2012.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Relatório de Indicadores Básicos na Pesquisa por Amostra Domiciliar de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2010b.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Pesquisa por Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD-MG) / Relatório metodológico: Plano amostral, métodos de ponderação e metodologia**. Centro de Estatística e Informação – Belo Horizonte, 2010.

GOLDTHORPE, J. H. Problems of Meritocracy. In: HALSEY, A. H.; LAUDER, H;, BROWN, P.; WELLS, A. S. (Eds.). **Education: Culture, economy and society**. New York: Oxford University Press. 2007.

GOLDTHORPE, J. The myth of education-based meritocracy: why the theory isnt' working. In: **New Economy**. New York, 2003. Disponível em: http://www.sd36.bc.ca/earlma/danielto/goldthorpe%20article.pdf.

SILVA, N. V. O esquema analítico e a classificação ocupacional. In: HASELNBALG, C.; SILVA, N. V. **Origens e destinos: Desigualdades ao longo da vida**, Rio de Janeiro. Topbooks, 2003. p. 37-54.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **SOBRE O ENEM**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acessado em: 6 mai 2015.

IPEA: Evolução do acesso de jovens à Educação Superior no Brasil. Paulo Roberto Corbucci. IPEA, Texto para Discussão 1950. Brasília, abril de 2014.

IPEA: Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 1 - (jun. 2000 - 2010). – Brasília : Ipea, 2000 – 2010

IPEA: Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 1 - (jun. 2000 - 2012). – Brasília : Ipea, 2000 – 2012

IPEA: Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 1 - (jun. 2000 - 2013). – Brasília : Ipea, 2000 – 2013

LARSON, R. **Estatística aplicada**. LARSON, R.; FARBER, B. (Org.) São Paulo: Pearson Prentice Hall, ed. 4. 2010. p. 377-382.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 60. Jan-mar. 2015 p. 31-50.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: Mancebo, D.; Silva Júnior, J. R. (Orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p. 117- 146.

MENDES, I. A. **Trajetórias educacionais, capital cultural e herança familiar**. 2012. 106 p. Programa de Pós-graduação em Sociologia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH, Belo Horizonte, 2012, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

MELO, A. L.; SANTOS. E. J. R.; ANDRADE, G. P. **Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar**. 2010. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histerdbr/seminario8/trabalhos.html> Acesso em: 1 mar. 2015.

NETO, M. A. A expansão e a persistência das desigualdades no sistema de ensino superior no Brasil. In: Fahel, M.; Rambla, X.; Lazzarotti, B.; Bronzo, C. (Orgs.). **Desigualdades educacionais & pobreza**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013. p. 49-66.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias.** Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acessado em: 15 mai. 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Primeiro Ano do REUNI**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 14 mai. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROUNI – Como funciona**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=202:como>. Acessado em: 6 mai. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SISU – Tire suas dúvidas**. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>. Acessado em: 7 mai. 2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cotas – Perguntas frequentes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acessado em: 7 mai. 2015.

MOKATE, K. Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?. In: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES), **Series Documentos de Trabajo** I-24 Washington, D.C, 2001. Disponível em: http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2220176. Acessado em: 4 abr. 2015

MOROSINI, Marilia Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSTELLER. F.; MOYNIHAN, D. Um relatório inovador. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.) **Pesquisa em Eficácia Escolar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A (coord). **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre, RS. p. 25-37, 2002.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino Superior: Trajetória histórica e políticas recentes. In: **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária Na América Do Sul**, n. 9, 25 a 27 de novembro de 2009, Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf> Acessado em: 18 mar. 2015

SANTOS, J. **Acesso à Educação Superior:** A utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.. 126 f. il. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SISTEMA DE COTAS. Disponível em: <http://sistema-de-cotas.info/>. Acessado em: 7 mai. 2015.

Apresentação do perfil e do desempenho discentes norteia reunião que abriu série sobre os novos rumos do ensino na UFMG. Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/038182.shtml>. Acessado em: 10 mai. 2015.

Desempenho de cotistas é igual ou superior aos demais alunos. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/05/01/internas_educacao,643018/desempenho-de-cotistas-na-ufmg-e-igual-ou-superior-aos-demais-alunos.shtml>. Acessado em 10 mai. 2015.

APÊNDICE

Sintaxes utilizadas no SPSS para a base de dados da PAD-MG 2009

```
************
weight by peso.
********
RECODE BA98 (0 thru 17=1) (18 thru 29=2) (30 thru 150=3) INTO fxetaria2009.
VARIABLE LABELS  fxetaria2009 'Faixa etária 2009'.
EXECUTE.
************************.
* Anos de estudo Ensino fundamental*.
*************************.
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=1) Anos_estudo = 0 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=2) Anos_estudo = 1 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=3) Anos_estudo = 2 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=4) Anos_estudo = 3 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=5) Anos_estudo = 4 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=6) Anos_estudo = 5 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=7) Anos_estudo = 6 .
IF (CA09=1 & CA11=1 & CA12=8) Anos_estudo = 7 .

IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=1) Anos_estudo = 0 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=2) Anos_estudo = 0 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=3) Anos_estudo = 1 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=4) Anos_estudo = 2 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=5) Anos_estudo = 3 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=6) Anos_estudo = 4 .
```

```
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=7) Anos_estudo = 5 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=8) Anos_estudo = 6 .
IF (CA09=1 & CA11=2 & CA12=9) Anos_estudo = 7 .

IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=1) Anos_estudo = 0 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=2) Anos_estudo = 1 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=3) Anos_estudo = 2 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=4) Anos_estudo = 3 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=5) Anos_estudo = 4 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=6) Anos_estudo = 5 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=7) Anos_estudo = 6 .
IF (CA09=1 & CA11=9 & CA12=8) Anos_estudo = 7 .

IF (CA34= 0) Anos_estudo = 0 .

IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=2) Anos_estudo = 2 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=3) Anos_estudo = 3 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=4) Anos_estudo = 4 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=5) Anos_estudo = 5 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=6) Anos_estudo = 6 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=7) Anos_estudo = 7 .
IF (CA34= 1 & CA36=1 & CA37=8) Anos_estudo = 8 .

IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=2) Anos_estudo = 1 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=3) Anos_estudo = 2 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=4) Anos_estudo = 3 .
```

```
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=5) Anos_estudo = 4 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=6) Anos_estudo = 5 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=7) Anos_estudo = 6 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=8) Anos_estudo = 7 .
IF (CA34= 1 & CA36=2 & CA37=9) Anos_estudo = 8 .

IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=2) Anos_estudo = 2 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=3) Anos_estudo = 3 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=4) Anos_estudo = 4 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=5) Anos_estudo = 5 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=6) Anos_estudo = 6 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=7) Anos_estudo = 7 .
IF (CA34= 1 & CA36=9 & CA37=8) Anos_estudo = 8 .

*****************************************************************.
*Regular do ensino fundamental ou 1? grau n?o-seriado*.
*****************************************************************.
IF (CA09=7) Anos_estudo = 4 .

*****************************************************************.
*Regular do ensino fundamental ou 2? grau n?o-seriado*.
*****************************************************************.
IF (CA09=8) Anos_estudo = 8 .

*****************************************************************.
*1? ciclo do ensino fundamental*.
*****************************************************************.
```

```
IF (CA34= 2 & CA37=1) Anos_estudo = 1 .
IF (CA34= 2 & CA37=2) Anos_estudo = 2 .
IF (CA34= 2 & CA37=3) Anos_estudo = 3 .
IF (CA34= 2 & CA37=4) Anos_estudo = 4 .

*****************************************************************.
*2? ciclo do ensino fundamental*.
*****************************************************************.
IF (CA34= 3 & CA37=5) Anos_estudo = 5 .
IF (CA34= 3 & CA37=6) Anos_estudo = 6 .
IF (CA34= 3 & CA37=7) Anos_estudo = 7 .
IF (CA34= 3 & CA37=8) Anos_estudo = 8 .

******************.
*Ensino mdio*.
******************.
IF (CA09=2 & CA12=1) Anos_estudo = 8 .
IF (CA09=2 & CA12=2) Anos_estudo = 9 .
IF (CA09=2 & CA12=3) Anos_estudo = 10 .
IF (CA09=2 & CA12=4) Anos_estudo = 10 .

* ensino m?dio teria de ir at? o 4 ano *.
IF (CA09=2 & CA12=5) Anos_estudo = 8 .
IF (CA09=2 & CA12=6) Anos_estudo = 8 .
IF (CA09=2 & CA12=7) Anos_estudo = 8 .
IF (CA09=2 & CA12=8) Anos_estudo = 8 .

IF (CA34=4 & CA37=1) Anos_estudo = 9 .
```

```
IF (CA34=4 & CA37=2) Anos_estudo = 10 .
IF (CA34=4 & CA37=3) Anos_estudo = 11.
IF (CA34=4 & CA37=4) Anos_estudo = 11 .

* ensino m?dio teria de ir at? o 4 ano *.
IF (CA34=4 & CA37=5) Anos_estudo = 9 .
IF (CA34=4 & CA37=6) Anos_estudo = 9 .
IF (CA34=4 & CA37=7) Anos_estudo = 9 .
IF (CA34=4 & CA37=8) Anos_estudo = 9 .

*******.
*EJA*.
*******.
IF (CA09=3) Anos_estudo = 4.
IF (CA34=5 & CA38 = 1) Anos_estudo = 8 .
IF (CA34=5 & CA38 = 2) Anos_estudo = 4 .

IF (CA09=4) Anos_estudo = 10.
IF (CA34=6 & CA38=1) Anos_estudo = 11 .
IF (CA34=6 & CA38=2) Anos_estudo = 10 .

*****************.
*Pr?-vestibular*.
*****************.
IF (CA09=12) Anos_estudo = 11 .
IF (CA34=11) Anos_estudo = 11 .

*******************.
```

```
*Curso Superior*.
******************.
IF (CA09=5 & CA12=1) Anos_estudo = 11 .
IF (CA09=5 & CA12=2) Anos_estudo = 12 .
IF (CA09=5 & CA12=3) Anos_estudo = 13 .
IF (CA09=5 & CA12=4) Anos_estudo = 14 .
IF (CA09=5 & CA12=5) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=6) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=7) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=8) Anos_estudo = 15 .
IF (CA09=5 & CA12=9) Anos_estudo = 15 .


IF (CA34=7 & CA37=1) Anos_estudo = 12 .
IF (CA34=7 & CA37=2) Anos_estudo = 13 .
IF (CA34=7 & CA37=3) Anos_estudo = 14 .
IF (CA34=7 & CA37=4) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=5) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=6) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=7) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=8) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=7 & CA37=9) Anos_estudo = 15 .

***************************.
*Mestrado e doutorado*.
************************.
IF (CA09=13) Anos_estudo = 15 .
IF (CA34=12) Anos_estudo = 16.
```

```
**************************.
*Alfabetiza??o de adultos*.
**************************.
IF (CA09=09) Anos_estudo = 0.
IF (CA34=10 & CA38=1) Anos_estudo = 4.
IF (CA34=10 & CA38=2) Anos_estudo = 0.

****************************
Classe de alfabetiza??o e Maternal, creche
*****************************
IF (CA09=10) Anos_estudo = 0.
IF (CA09=11) Anos_estudo = 0.
IF (CA34=08) Anos_estudo = 0.
IF (CA34=09) Anos_estudo = 0.
IF (CA09=06) Anos_estudo = 0.
**************************.
*Nunca estudou*.
**************************.
IF (CA33=00) Anos_estudo = 0.
execute.

IF (Anos_estudo = 0) NIVELINST = 1 .
IF (Anos_estudo >= 1 & Anos_estudo <= 7) NIVELINST = 2 .
IF (Anos_estudo >= 8 & Anos_estudo <= 10) NIVELINST = 3 .
IF (Anos_estudo >= 11 & Anos_estudo <12) NIVELINST = 4 .
IF (Anos_estudo >= 12) NIVELINST = 5 .
```

```
VALUE LABELS NIVELINST  1 'Sem instrução' 2 'Fundamental incompleto'

3 'Fundamental completo e médio incompleto'

4 'Médio completo'

5 'Superior incompleto ou completo'.


**separar a amostra do trabalho**

select if ((fxetaria2009 eq 2) and ((nivelinst eq 4) or (nivelinst eq 5))).


**Variáveis feitas para consertar o problema das rendas de valor zero que estavam sendo contabilizadas

RECODE

  E18

  (999999=SYSMIS) (999998=SYSMIS) (99999=SYSMIS) (0=SYSMIS) (ELSE=Copy) INTO  E18BE .

EXECUTE .


RECODE

  E24

  (999999=SYSMIS) (999998=SYSMIS) (99999=SYSMIS) (0=SYSMIS) (ELSE=Copy) INTO  E24BE .

EXECUTE .


**Passar renda do trabalho de 999999 para missing*.

RECODE

  E16 E18BE E24BE

  (999999=SYSMIS) (999998=SYSMIS) (99999=SYSMIS) (ELSE=Copy) INTO E16B E18B E24B .

EXECUTE .


*Calcular renda total do trabalho*.
```

```
COMPUTE rendatotaltrabalho = SUM(E16B,E18B,E24B) .
EXECUTE .

*Passar renda de outras fontes de 999999 para missing*.
RECODE
  F03 F05 F07 F09 F11 F13 F15
  (999999,99=SYSMIS)  (ELSE=Copy)  INTO  F03b  F05b  F07b  F09b
  F11b  F13b  F15b .
EXECUTE .

*Calcular renda total outras fontes*.
COMPUTE rendatoTALOUTRASF = SUM(F03b,F05b,F07b,F09b,F11b,F13b,F15b) .
EXECUTE .

*Somar todas as rendas*.
COMPUTE RENDTOTAL = SUM(rendatotaltrabalho,rendatoTALOUTRASF) .
EXECUTE .

***********Calcular a renda total domiciliar - considerou todos do domicílio********.
AGGREGATE
  /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
  /PRESORTED
  /BREAK=A04_QUEST
  /rendatotal_sum=SUM(RENDTOTAL)
  /N_BREAK=N.

************Calcular a renda domiciliar per capita*************.
COMPUTE rendadompc = rendatotal_sum / N_BREAK .
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=rendadompc
  /NTILES=5
  /STATISTICS=MEDIAN
  /ORDER=ANALYSIS.

compute quintil=rendadompc.
recode quintil (0 THRU 367.5=1) (367.51 thru 475.000=2) (475.001 THRU 610=3) (610.01 THRU 992=4)
        (992.01 THRU 150000=5) .
VALUE LABELS QUINTIL (1)1º quintil (2)2º quintil (3)3º quintil (4)4º quintil (5)5º quintil.
FREQUENCIES VARIABLES QUINTIL.
```