



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RAIMUNDO LUIDI SANTOS DE ABREU**

**ASSIMETRIAS SOCIOECONÔMICAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO  
DA (DES)ELITIZAÇÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**

**FORTALEZA  
2013**

RAIMUNDO LUIDI SANTOS DE ABREU

ASSIMETRIAS SOCIOECONÔMICAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DA  
(DES)ELITIZAÇÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre

**Área de conhecimento:** Políticas Públicas

FORTALEZA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

A146a Abreu, Raimundo Luidi Santos de.  
Assimetrias socioeconômicas e acesso ao ensino superior – um estudo da (des)elitização discente da Universidade Federal do Ceará (UFC) / Raimundo Luidi Santos de Abreu. – 2013.  
151 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre.

1.Expansão do ensino superior – Fortaleza(CE). 2.Elites(Ciências sociais). 3.Democratização da educação – Fortaleza(CE). 4.Direito à educação – Fortaleza(CE). 5.Ensino superior – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). 6.Universidades e faculdades públicas – Aspectos sociais – Fortaleza(CE). 7.Programas de ação afirmativa na educação – Brasil. 8.Universidade Federal do Ceará. I. Título.

---

CDD 379.1214098131

RAIMUNDO LUIDI SANTOS DE ABREU

ASSIMETRIAS SOCIOECONÔMICAS E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – UM ESTUDO DA  
(DES)ELITIZAÇÃO DISCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre

**Área de conhecimento:** Políticas Públicas

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. João Welliandre Carneiro Alexandre – Orientador  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues – Examinador Interno  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco Agileu de Lima Gadelha – Examinador Externo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*Em memória, a Francisca Martins dos Santos, avó desencarnada em julho de 2012.*

*Na certeza de que “cedo ou tarde a gente vai se encontrar”, a ti dedico, vizinha amada.*

## AGRADECIMENTOS

☞ A Deus, por todas as vitórias a mim concebidas.

☞ À minha mãe, Francisca Marlene dos Santos Abreu, possuidora das mais nobres virtudes, por ter-me moldado o caráter.

☞ À amiga do coração, Daniele Cirilo Suliano, por me elevar a autoestima nos momentos de desânimo.

☞ Às queridas Patrícia Elaine Lima Barros e Sayuri Grigório Matsuoka, pelas suas devidas parcelas de luz em meu caminho.

☞ Ao Prof. João Welliandre Carneiro Alexandre, pela serenidade com que conduziu a orientação deste compêndio.

☞ À Prof<sup>ª</sup>. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, pessoa altruísta, por sua nobre capacidade de se por à disposição.

☞ Ao Prof. André Jalles Monteiro, que me forneceu os dados-base desta investigação.

☞ Aos demais docentes do POLEDUC, por terem me enriquecido o conhecimento.

☞ À Secretária do POLEDUC, Fernanda Alves de Araújo, por sua presteza nas atividades administrativas.

☞ Aos colegas do POLEDUC das turmas de 2011 e de 2012, pela prazerosa convivência acadêmica.

☞ Ao Prof. Francisco Agileu de Lima Gadelha, docente da UECE que, com “olhos de estímulo”, gentilmente colaborou com a melhora da presente pesquisa.

☞ Aos ex-chefes, Francisco Roberto Silveira de Pontes Medeiros e Elizabeth Dias Martins, e à atual, Edilene Ribeiro Batista, que, entendendo o valor da formação continuada, flexibilizaram-me os horários de trabalho.

☞ Aos colegas de profissão, Diego Ribeiro e Renata Guerta, por me “cobrirem” as ausências laborais na ocasião das aulas e da escrita desta dissertação.

☞ À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade que me foi dada.

*“Quanto maior for o número de brasileiros que chequem na universidade, maior será o grau de democratização do País, no sentido de aproveitamento máximo dos valores de todas as camadas sociais, com o que se reduzirá o mal dos privilégios, numa correta integração para fortalecer a realidade socioeconômica do povo”*

*(Martins Filho)*

## RESUMO

Desde sua gênese, a educação superior brasileira vem sendo referenciada como palco das elites. Nas últimas décadas, todavia, políticas democratizantes de acesso universitário, ao sugerirem ingresso de discentes menos abastados, antevêm reversão desse cenário. Entre as alicerçadas nos processos seletivos, destacam-se a substituição do tradicional vestibular pelo ENEM/SISU e seu ajuste à compulsória política de cotas, que atuam no sentido de diminuir a influência das posições de classe nas possibilidades de acesso às IFES, das quais a UFC é parte integrante. Sob uma perspectiva social da educação, o presente trabalho teve como objetivo identificar os efeitos que tais mudanças nos certames de admissão de calouros exerceram sobre os níveis de elitização em âmbito institucional e dos cursos superiores da UFC. De natureza descritiva e abordagem quantitativa longitudinal, a pesquisa baseou-se na Teoria das Elites de Pareto para estabelecer indicadores numéricos, denominados índices de elitização, úteis à verificação de tendências des(elitizantes) no campo acadêmico. As variáveis socioeconômicas que subsidiaram a obtenção dos índices disseram respeito à renda familiar; ao tipo de escola de ensino fundamental e médio; e à instrução paterna e materna do alunado ingressante na universidade nos anos de 2010, 2012 e 2013. Do ponto de vista institucional, os resultados das análises apontaram que a adesão ao ENEM/SISU não ocasionou mudança considerável no nível de elitização da UFC. Em momento posterior, o advento das cotas sujeitou-a a uma leve deselitização. Pôde-se deduzir, conquanto, que a deselitização ocorreria de forma mais acentuada se o quesito renda familiar, em vez do tipo de escola de ensino médio, aparecesse como critério principal na seleção dos cotistas. No que se refere ao primeiro grupo de cursos investigados, os imperiais (Direito, Medicina e Engenharia), verificou-se que tanto o ENEM/SISU quanto o sistema de cotas deselitizou-os quase que na íntegra. Já com relação ao outro ajuntamento de cursos, os de licenciatura, observou-se que o ENEM/SISU repercutiu de forma contrária à esperada, pois os sujeitou à elitização; às cotas, por sua vez, coube reverter essa tendência elitizante consubstanciada no período anterior. Neste tópico também foi possível atinar para um efeito acessório advindo da aplicação da política de cotas: o abrandamento da autoexclusão; fenômeno que distancia indivíduos mais humildes dos certames de acesso às IES.

**Palavras e expressões-chave:** Acesso ao ensino superior. Elitização universitária. Diversidade social.



## ABSTRACT

Since its genesis, the Brazilian higher education has been referred to as the stage of the elites. In recent decades, however, democratizing policies of academic access, suggesting the inflow of less affluent students, anticipate a reversal of this scenario. Among the policies grounded in the selection process, stands out the replacement of the traditional selection examination for the ENEM/SISU and its adjustment to the compulsory quota policy, which act to reduce the influence of class position in the possibilities of access to the IFES, of which the UFC is an integral part. From a social perspective of education, this study aimed to identify the effects that such changes in the freshmen's contests of admission had on the levels of gentrification at the institutional scope and of the higher courses of the UFC. From descriptive nature and quantitative-longitudinal approach, the research was based on the Pareto's Theory of Elites to establish numeric indicators, called rates of gentrification, useful for checking the de(gentrificational) trends in the academic field. The socioeconomic variables that supported the achievement of indexes concerned the family income, type of school of middle and high education; and maternal and paternal education from the entrant student body at the university in 2010, 2012 and 2013. From the institutional point of view, the results of the analysis showed that adherence to ENEM/SISU caused no change in the level of gentrification of the UFC. Thereafter, the advent of quotas subjected to a mild degentrification. These results suggest, however, that such process would occur more sharply if the requisite household income, rather than the type of high school, appeared as the main criterion in the selection of the shareholders. With regard to the first group of courses studied, the imperial (Law, Medicine and Engineering), it was found that both ENEM/SISU as the quota system degentrificate them almost in their entirety. In relation to the assembly of other courses, degree courses, it was observed that the ENEM / SISU reverberated in a manner contrary to the expected, since subjected them to gentrification; the quotas, on the other hand, reversed this degentrificate trend embodied in the previous period. In this topic was also possible to fathom for incidental effect arising from the implementation of quotas: the slowdown of self-exclusion; phenomenon that distance humblest individuals of contests for access to the IES.

Key-words and phrases: Access to higher education. University elitism. Social diversity.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz de transição de educação entre pai e filho (em %) .....	63
Tabela 2 – Probabilidade de filhos de pais com diversos níveis educacionais terem contato com o ensino superior .....	64
Tabela 3 – Proporções de discentes matriculados em cursos superiores de acordo com a instrução do pai e da mãe (em %) .....	65
Tabela 4 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013 .....	83
Tabela 5 – Índices de elitização institucional segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013 .....	84
Tabela 6 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013 .....	85
Tabela 7 – Índices de elitização institucional segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013 .....	86
Tabela 8 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013 .....	88
Tabela 9 – Proporção de ingressantes na UFC segundo as variáveis EF e EM - 2010, 2012 e 2013 (em %) .....	89
Tabela 10 – Índice de elitização institucional segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013 .....	90
Tabela 11 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável IP – 2010, 2012 e 2013 .....	91
Tabela 12 – Índices de elitização institucional segundo a variável IP – 2010, 2012 e 2013 .....	93
Tabela 13 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013 .....	94
Tabela 14 - Proporções de ingressantes na UFC segundo as variáveis IP e IM - 2010, 2012 e 2013 (em %) .....	95
Tabela 15 – Índices de elitização institucional segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013 .....	96
Tabela 16 – IE segundo cada variável socioeconômica e IEG institucionais .....	96
Tabela 17 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013 .....	98
Tabela 18 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013 .....	99
Tabela 19 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013 .....	101

Tabela 20 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável IP - 2010, 2012 e 2013.....	102
Tabela 21 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013.....	103
Tabela 22 – IEG e <i>ranking</i> dos cursos imperiais – 2010, 2012 e 2013 .....	104
Tabela 23 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013.....	108
Tabela 24 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013.....	109
Tabela 25 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013.....	110
Tabela 26 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável IP – 2010, 2012 e 2013.....	111
Tabela 27 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013.....	112
Tabela 28 – IEG e <i>ranking</i> dos cursos de licenciatura – 2010, 2012 e 2013 .....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolarização dos jovens de 18 a 24 anos segundo renda média de suas famílias .....	57
Gráfico 2 – Proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam curso superior e distribuição da população segundo faixas de renda familiar <i>per capita</i> (em SM) .....	59
Gráfico 3 – Média condicional da educação do filho como função da educação do pai (em anos) .....	62
Gráfico 4 – Comparativo entre os IEG dos cursos imperiais e os IEG institucionais – 2010, 2012 e 2013.....	106
Gráfico 5 – Comparativo entre os IEG dos cursos de licenciatura e os IEG institucionais – 2010, 2012 e 2013.....	115
Gráfico 6 - Distância entre os IEG-med dos cursos imperiais e os IEG institucionais e entre os IEG-med dos cursos de licenciatura e os IEG institucionais – 2010, 2012 e 2013 .....	116

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Número de ingressantes na UFC, nos seus cursos imperiais erigidos e em suas licenciaturas – 2010, 2012 e 2013 .....	77
Quadro 2 – Características das variáveis socioeconômicas.....	78
Quadro 3 – Notas das categorias que compõem a variável RF.....	79
Quadro 4 – Notas das categorias que compõem as variáveis EF e EM .....	80
Quadro 5 – Notas das categorias que compõem as variáveis IP e IM.....	80
Quadro 6 – Síntese dos efeitos das modificações nos processos seletivos.....	120

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Esquema genérico da Teoria das Elites de Pareto .....	27
Figura 2 – Esquema adaptado da Teoria das Elites de Pareto.....	28
Figura 3 – Organograma do sistema de cotas em seu estágio final.....	50
Figura 4 – Percentual da população de 18 a 24 anos que teve acesso ao ensino superior por quintis de renda – 1995 a 2008.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCV – Comissão Coordenadora do Vestibular  
EF – Escola de Ensino Fundamental  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante  
EM – Escola de Ensino Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FR – Frequência Relativa  
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDM – Índice de Desenvolvimento dos Municípios  
IE – Índice de Elitização  
IEG – Índice de Elitização Geral  
IEG-med – Média dos Índices de Elitização Gerais  
IE (EF) – Índice de Elitização segundo a variável EF  
IE (EM) – Índice de Elitização segundo a variável EM  
IE (IM) – Índice de Elitização segundo a variável IM  
IE (IP) – Índice de Elitização segundo a variável IP  
IE (RF) – Índice de Elitização segundo a variável RF  
IES – Instituição de Ensino superior  
IFES – Instituição Federal de Ensino superior  
IM - Instrução da Mãe  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IP – Instrução do Pai  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PAA – Política de Ação Afirmativa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílio

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RF – Renda Familiar

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SM – Salário Mínimo

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 BASES SOCIOLOGICAS DA PESQUISA – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>22</b>
2.1 Percursos conceituais e aplicativos do termo elite .....	22
2.1.1 <i>Teoria das Elites de Vilfredo Pareto.....</i>	<i>24</i>
2.2 Relações entre posição social e trajetória educacional segundo Pierre Bourdieu.....	28
<b>3 HISTORIANDO O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – ENTRE SANÇÕES E PRIVILÉGIOS .....</b>	<b>38</b>
3.1 Na fase luso-brasileira.....	39
3.2 Na fase imperial.....	42
3.3 Na fase republicana .....	44
<b>4 A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>52</b>
4.1 Escola de ensino básico.....	53
4.2 Renda familiar.....	56
4.2 Instrução dos pais.....	60
<b>5 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IMAGEM DA UFC – UMA UNIVERSIDADE PARA QUEM?.....</b>	<b>67</b>
<b>6 PRESSUSPOSTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>75</b>
6.1 Sobre o universo da pesquisa.....	76
6.2 Sobre os dados coletados .....	78
6.3 Sobre o tratamento dos dados .....	78
<b>7 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>82</b>
7.1 A (des)elitização sob o ponto de vista institucional - macro .....	82
7.1.1 <i>Análise da variável Renda Familiar (RF).....</i>	<i>82</i>
7.1.2 <i>Análise da variável Escola de Ensino Fundamental (EF).....</i>	<i>85</i>
7.1.3 <i>Análise da variável Escola de Ensino Médio (EM).....</i>	<i>87</i>
7.1.4 <i>Análise da variável Instrução do Pai (IP).....</i>	<i>90</i>
7.1.5 <i>Análise da variável Instrução da Mãe (IM).....</i>	<i>93</i>
7.1.6 <i>Análise dos Índices de Elitização Gerais (IEG).....</i>	<i>96</i>
7.2 A (des)elitização sob o ponto de vista dos cursos imperiais - micro .....	97
7.2.1 <i>Análise da variável Renda Familiar (RF).....</i>	<i>98</i>
7.2.2 <i>Análise da variável Escola de Ensino Fundamental (EF).....</i>	<i>99</i>

7.2.3 Análise da variável Escola de Ensino Médio (EM).....	100
7.2.4 Análise da variável Instrução do Pai (IP).....	101
7.2.5 Análise da variável Instrução da Mãe (IM).....	102
7.2.6 Análise dos Índices de Elitização Gerais (IEG).....	103
7.3 A (des)elitização sob o ponto de vista dos cursos de licenciatura - micro .....	107
7.3.1 Análise da variável Renda Familiar (RF).....	108
7.3.2 Análise da variável Escola de Ensino Fundamental (EF).....	109
7.3.3 Análise da variável Escola de Ensino Médio (EM).....	110
7.3.4 Análise da variável Instrução do Pai (IP).....	111
7.3.5 Análise da variável Instrução da Mãe (IM).....	112
7.3.6 Análise dos Índices de Elitização Gerais (IEG).....	113
<b>8 CONCLUSÕES.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>132</b>



# 1 INTRODUÇÃO

---

*“No meio da dificuldade encontra-se a oportunidade”  
(Albert Einstein)*

A educação superior é deveras importante para o progresso de uma nação. Experiências mostram que o investimento em capital humano, sob a óptica da formação superior, tem sido basilar para que sociedades evoluam. A Coreia do Sul, por exemplo, após forte política de massificação do ensino universitário, rápido passou de país subdesenvolvido a potência econômica mundial (FREEMAN, 1995). Ainda no Oriente, a China, em década próxima, quintuplicou o número de graduados e também já colhe as benesses advindas desse incremento (MATTOS, 2009).

Além de alavancar a economia do país, a educação superior exerce influência direta em seus membros, uma vez que amplia as chances de inserção no mercado de trabalho, bem como potencializa ganhos salariais (UCHOA, 2010).

Segundo pesquisa orçamentária elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), lares sem indivíduos formados têm gastos mensais na ordem de R\$ 1.659,99; os que possuem um componente com título universitário gastam R\$ 4.296,05; já onde há dois ou mais graduados, as despesas totalizam R\$ 8.117,27 (IBGE, 2010). Cabe perceber que quanto maior o número de portadores do diploma superior, maiores são os rendimentos de suas famílias.

Com efeito, a longevidade educacional traz benefícios tanto para o Estado quanto para os indivíduos. Neste particular, jovens pertencentes às camadas mais baixas da sociedade enxergam na formação superior uma oportunidade de ascensão social e, por conseguinte, de melhoramento de vida.

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, no entanto, desde suas origens, vêm se apresentando como ambiente típico de alunos afortunados, assumindo forte caráter elitista. Em primeiro momento, o não abrigo das bases sociais deveu-se, sobretudo, à

baixa escolaridade de seus componentes, alijados de uma efetiva rede alfabetizadora (TEIXEIRA, 1989).

O avanço da instrução secundária, iniciado na última década de cinquenta, todavia, veio a delinear um novo cenário. Grupos historicamente estigmatizados, mormente os mais humildes, de posse do certificado de segundo grau converteram-se em potenciais ingressantes na educação superior que, em desacordo com as crescentes demandas, expandira-se a passos lentos.

Ao abrir-se para novos grupos sociais, as seleções universitárias transformaram-se em disputas de classes, em que a clivagem entre alunos ricos e alunos pobres tem posto em xeque o caráter democrático de ingresso nesse meio (ZAGO, 2006).

Nogueira e Nogueira (2002) concordam que candidatos ao ensino superior não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias, mas sim atores socialmente constituídos, que incorporam diferentes bagagens socioeconômicas e culturais, mais ou menos rentáveis nos certames a que são submetidos.

Focando-se no quesito econômico, Almeida (2006) pontua que no ano de 2004 mais de 70% dos alunos das universidades estatais provieram de famílias cujos membros situavam-se entre os 20% mais ricos da população, havendo pouca abertura para estudantes de menos posses.

Em visita à literatura, é possível encontrar outras evidências de vantagens dos elevados segmentos sociais no que tange o acesso às IES, em especial às públicas. Nesse resgate, alguns trabalhos são credores de menção.

Fiamengue (2002), ao analisar as possibilidades de ingresso na Universidade Estadual Paulista (UNESP), desenha o perfil daqueles que obtiveram aprovação em seus vestibulares. No âmbito dos achados, a pesquisadora constata que a posição socioeconômica média dos estudantes aprovados, em todos os anos averiguados, esteve sempre à frente à dos reprovados.

Em linha semelhante, Valle, Barrichelo e Tomasi (2010), ao debruçarem-se sobre a relação entre seleção meritocrática e desigualdades sociais nos vestibulares da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluem que as diferenças no acesso aparecem sistematicamente, são consistentes e enraízam-se em fatores socioeconômicos.

Bastos (2004), por sua vez, caracterizando os adentrantes na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), faz a seguinte analogia: são nomeados “sobreviventes” aqueles que de forma atípica superam as determinantes socioeconômicas e ingressam na universidade, e tipificados como “herdeiros” os que, por sua condição social, já trazem consigo a “marca da aprovação”.

Além dessa macroelitização nas IES, percebem-se também explícitas subdivisões de seus *campi* (microelitização), uma vez que os grupos sociais distribuem-se conforme o prestígio do curso superior. Tal prestígio desvela o imaginário coletivo acerca da profissão, bem como as tendências e as necessidades do mercado nas mais diferentes áreas.

Bezzon (1995) aborda com minúcia o assunto microelitização. Em trabalho dissertativo, a autora afere os níveis de elitização dos cursos mantidos pela Universidade de Campinas (UNICAMP) em período que procede sua ruptura com a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). Apesar da adoção de processo seletivo próprio, concebido com ares democratizantes, verifica-se que os cursos mais elitizados pouco se alternaram no decurso dos anos.

Em trabalho diverso, Graça e Setton (1999) estabelecem um arranjo, em termos de elitização, para as graduações do Centro de Humanidades da Universidade de São Paulo (USP), agrupando-as, de acordo com perfil socioeconômico de seus ingressantes, em três categorias hierárquicas: populares, intermediárias e seletas.

Sem eufemismos, Vargas (2010A) vai além ao aclarar que na universidade pública brasileira encontram-se cursos de ricos (elitizados) e cursos de pobre (não elitizados), ressalvando, contudo, que os mais aquinhoados prevalecem na maioria das graduações.

Registros como esses, da mitigada presença dos desafortunados nas IES, tanto em nível macro quanto em micro, lançaram luzes a um importante clamor: ao da democratização do acesso universitário.

No fito de heterogeneizar a clientela das IES brasileiras e, com isso, atenuar seu tradicional perfil elitista, o Estado tem posto em prática uma gama de estratégias. Na esfera federal merecem destaque as ações expansionista (incremento de vagas e interiorização das universidades) e as modificações no processo seletivo que, num estágio inicial, deu-se pela substituição do tradicional vestibular pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Imersa nesse quadro, em que a inclusão é antevista, a Universidade Federal do Ceará (UFC), por ser a maior IES cearense, tende a encabeçar o processo de mobilidade social por meio da formação superior. Sob esse prisma, sua abertura à diversidade (deselitização) traria o benefício de reduzir os distanciamentos sociais que caracterizam a região.

Embora a UFC continue carregando, ideologicamente, um *status quo* no tocante ao caráter elitista, já se percebem, mesmo de forma pontual, tendências de deselitização do seu espaço. Prova disso se obtém em matéria jornalística intitulada “ENEM muda perfil dos alunos da UFC”, que faz menção ao aumento do número de calouros oriundos da rede pública secundária entre os anos de 2011 e 2012 (GONÇALVES, 2012).

A despeito desse indício, observações pessoais e não raro coletivas mostram existir áreas da UFC com predominância de alunos dos mais elevados círculos sociais, o que associa, mesmo sem refinamento empírico, uma imagem elitista para os cursos que as compõem.

É fato que, hodiernamente, as distinções não se constroem tão somente entre os ingressantes e os não ingressantes na universidade, mas também entre aqueles matriculados em cursos tidos como de elite e os vinculados a outros, de menor *status*. De tal modo, além do desafio que é ingressar numa IES, sobretudo pública, aflora-se outro: adentrar em graduações referenciadas como nobres, mais propícias aos portadores desse signo.

Talvez crendo que a adoção do ENEM/SISU não traria, de imediato, a superação desses entraves, o ente público instituiu a seleção por meio de cotas, que forçosamente reserva 12,5% das vagas em cursos federais, no ano de 2013, para alunos provenientes de escolas públicas, caso que aceleraria o processo de deselitização conjecturado.

Torna-se oportuno, então, perceber o quanto as recentes modificações no sistema de admissão de calouros, anunciadas como atradoras da participação popular, vêm sendo exitosas no campo da UFC. Ademais, vê-se que mesmo com os agigantamentos dos debates em volta da temática “(des)elitização no ensino superior”, sua exploração em panorama local (UFC) ainda é escassa, o que faz do presente trabalho relevante.

Destarte, em face do exposto, elegeu-se a seguinte **problemática** de pesquisa: como têm se configurado os níveis de elitização institucional da UFC (macroelitização) e de seus cursos superiores (microelitização) frente às novas sistemáticas de seleção discente?

Com vista a responder a pergunta em epígrafe, assumiu-se como **objetivo geral** identificar os efeitos que as recentes mudanças nos processos seletivos discentes exerceram sobre os níveis de elitização institucional da UFC (macroelitização) e de seus cursos superiores (microelitização).

Creditando a efetividade de seus propósitos, na forma de **hipótese** supõe-se que “o ENEM/SISU, em 2012, e sistema de cotas, em 2013, deselitizaram a UFC tanto na dimensão macro quanto na micro.”

Quanto aos **aspectos metodológicos**, adianta-se que a investigação caracterizou-se como descritiva, cuja abordagem quantitativa longitudinal se impôs como a ideal. Reforça-se que, na dimensão macro, considerou-se a instituição (UFC) como um todo. Já no micro, pela grande quantidade de cursos presenciais ofertados, convencionou-se investigar dois recortes deles. O primeiro abrangeu as graduações imperiais (Direito, Medicina e Engenharias<sup>1</sup>), referenciadas como mais prestigiosas, e o segundo englobou as licenciaturas, vistas como de menor prestígio. As análises aplainaram-se nos anos de 2010, 2012 e 2013, quando as seleções assentaram-se, respectivamente, no vestibular, no ENEM/SISU sem cotas e no ENEM/SISU com cotas, em seu primeiro ano.

Coadjuvando a obtenção do objetivo maior, foram elencados ainda os seguintes **objetivos específicos**:

1. Apresentar o perfil socioeconômico dos discentes ingressantes na UFC em 2010, 2012 e 2013;
2. Cotejar o perfil socioeconômico dos discentes ingressantes na UFC ao da população cearense;
3. Estabelecer os índices de elitização institucional e de cursos superiores da UFC nos anos de 2010, 2012 e 2013;
4. Verificar se as modificações seletivas tiveram semelhante repercussão em díspares grupos de graduações (imperiais e licenciaturas).

No tocante ao **corpo estrutural**, além desta introdução, numerada de Capítulo 1, esta dissertação se compõe de mais sete capítulos. O de número 2 apresenta uma teoria sociológica para o trato do tema elite: a de Vilfredo Pareto, e sintetiza outras da área sócio-

---

<sup>1</sup> As engenharias averiguadas foram as de maior tradição, ou seja, as que apresentam raízes mais próximas ao período imperial, a saber: civil, elétrica, mecânica e química.

educacional postuladas por Pierre Bourdieu. No Capítulo 3, sob a máxima de que o hoje é reflexo do ontem, há um remonte histórico do acesso discente às IES brasileiras. O Capítulo 4 discorre sobre a influência de variáveis socioeconômicas nas possibilidades de ingresso universitário. O 5º mostra a imagem construída para a UFC, fornecendo pistas de sua identificação com as elites locais. O Capítulo 6 hospeda os aspectos metodológicos da pesquisa, enfatizando o modelo criado para a especificação dos índices de elitização. No 7º os dados coletados são tratados, analisados e os resultados são expostos. Por fim, o de número 8 lista as conclusões e as sugestões para trabalhos futuros.

## 2 BASES SOCIOLOGICAS DA PESQUISA – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

---

*“Os componentes da sociedade não são os seres humanos, mas as relações que existem entre eles.”*

*(Arnold Toynbee)*

Neste capítulo são levantadas algumas teorias sociológicas que norteiam a temática em pesquisa. A rigor, tais teorias têm o propósito de tornar as compreensões da sociedade mais sistemáticas e precisas, transpassando percepções de ordem pessoal (THOMAZ, 2009). Reconhecendo a importância dos pensamentos-base sociológicos, o tema elite é aqui ancorado pela Teoria das Elites de Pareto, tratada na seção 2.1. Teorias bourdieusianas do campo sócio-educacional, por apreenderem as problemáticas advindas da dialética entre sociedade e escola/academia, também se mostram relevantes, sendo mais bem explicitadas na seção 2.2.

### 2.1 Percursos conceituais e aplicacionais do termo elite

O sentido do termo elite sofreu, ao longo da história, sucessivas modificações. Apesar das variações de significado, que apresentam relativa simbiose com a realidade de cada época, seu núcleo pouco se alterou.

Na sociedade ateniense, Platão propôs o “Modelo da Cidade Perfeita”, governada por uma elite, os filósofos, que tinham acesso privilegiado ao conhecimento e à moral (HOLLANDA, 2011). A superioridade em intelecto era condição *sine qua non* para se fazer parte desse grupo.

No período medieval, quando a igreja era instituição máxima do poder, a palavra elite foi utilizada para referenciar seus membros (ARON, 1982). Entes clericais acreditam ser elite por terem sido “eleitos de Deus” para ocupar postos de comando, conduzindo seus seguidores, desabonados dessa dádiva, a um lugar de ordem e segurança social.

A partir do século XVIII, a mecanização do sistema produtivo trouxe uma nova acomodação para o vocábulo. Bottomore (1974) aponta que durante a Revolução Industrial a palavra elite foi empregada para designar produtos de qualidade excepcional, ou seja, a “nata” das mercadorias postas à venda. Os produtos de elite faziam de seus usuários pessoas elitizadas, e estas, para tal, dispunham-se a pagar preços bem mais elevados que aqueles pagos pelas massas de compradores, vindo a crescer o lucro dos industriais.

Na Inglaterra do século XIX, o termo elite teve seu uso ampliado e passou a incluir a ideia de distinção em outros campos, aplicando-se, nomeadamente, a indivíduos posicionados no topo de uma hierarquia social. Nesse mesmo século, estudiosos arquitetaram relevantes teorias acerca do tema, denominadas Teorias das Elites. Autores que formularam teorias sobre as elites acreditavam que a igualdade, lobrigada pelos marxistas, seria algo utópico, meta inatingível, pois em toda sociedade haveria grupos melhor capacitados que deteriam posições mais elevadas, tornando-se, por esse meio, membros de uma elite (MORENO, 2009).

Idealizador da primeira Teoria das Elites, Gaetano Mosca associa elite ao exercício político. Segundo o teórico, é comum que nas sociedades haja um grupo que governa (elite), menos numeroso e monopolizador do poder e das vantagens que ele traz consigo; e outro que é governado (massa), mais abrangente e controlado pelo primeiro de forma ora mais ou menos legal, ora mais ou menos arbitrária (BOTTOMORE, 1974).

Em período posterior, o sociólogo norte-americano Wright Mills, considerando a realidade estadunidense da primeira metade do século passado, estruturou a mais recente Teoria das Elites. A pertença ao grupo de elite resultaria do posicionamento em três domínios, a saber: o econômico, representado pelos chefes das grandes empresas; o militar, constituído pelo alto escalão do exército, da marinha e da aeronáutica; e o político, composto pelos elevados postos de comando do Estado (MARTUSCELLI, 2007). Um médio comerciante, um soldado raso, ou um político provinciano, mesmo inclusos nas cúpulas de poder norte-americanas, não poderiam ser considerados elite - nomenclatura apropriada apenas para os “grandes” dos setores.

Embora a diversidade de aplicações do termo elite tenha concorrido para a formatação do seu conceito no imaginário social, foi a Teoria das Elites de Pareto a que possibilitou que fossem superadas as simplificações de seu uso. Por ter pressupostos passíveis



de aproveitamento no ambiente universitário, escopo deste estudo, é que a teoria parentiana ganha realce na subseção seguinte.

### 2.1.1 Teoria das Elites de Vilfredo Pareto

Integrante de uma corrente de pensamento conhecida por mecanicismo sociológico, Vilfredo Pareto combinou aritmética e observações sociais para alicerçar suas pesquisas (MOREIRA, 2011).

Thomaz (2009, s/n) frisa que Pareto

como os demais mecanicistas, pesando com categorias, terminologias, leis da física e da mecânica, fez também largo uso do pensamento matemático. Daí ter empregado equações, símbolos e raciocínio matemático no desenvolvimento de sua teoria. Devido a tal modo de pensar, afirma ser ele um dos fundadores da Sociologia Matemática.

Contemporâneo de Mosca, Pareto, como já ventilado, também desenvolveu uma teoria própria sobre as elites. Nela, o autor demonstra haver uma perspectiva dualista *lato* da sociedade, uma vez que em qualquer *seara* social existem sempre membros ou grupos com qualidades superiores, caracterizados como elite, e os demais, como não-elite.

Pareto anuncia duas categorias de elite: a que governa, adjetivada como restrita, e a que não governa, chamada de ampla (ARON, 1982). A primeira se aproxima do conceito de elite elaborado por Gaetano Mosca. A segunda, de caráter inovador, foi a que ganhou maior notoriedade, visto autorizar o emprego do termo elite a qualquer coletividade, bastando que nela existam indivíduos que se destacam de seus pares.

A Sociologia Matemática apregoada por Pareto informa que as diversidades sociais podem ser representadas numericamente, o que possibilita a construção de um *ranking*. O uso da linguagem lógico-matemática de Pareto na identificação dos membros sociais assim pode ser exemplificado:

Suponhamos, pois, que em todo ramo da atividade humana, se atribui a cada indivíduo um índice que indica as suas capacidades, um pouco da mesma maneira como se dão nota nos exames, nas diferentes matérias que a escola ensina. Ao que é excelente na sua profissão daremos 10. Ao que não consegue ter um único cliente daremos 1, de maneira a podermos dar 0 ao que for um verdadeiro cretino. Ao que soube ganhar milhões, seja isso bem ou mal, daremos 10. Ao que ganha milhares, daremos 6. Ao que mal consegue não morrer de fome, daremos 1. Ao hábil escroque que engana as pessoas e sabe como escapar ao castigo do código penal, atribuiremos 8, 9 ou 10, segundo o número de vítimas que consegue apanhar na sua rede e a quantidade dinheiro que lhes arrancou. Ao pobre pequeno escroque que rouba um

serviço de mesa ao seu hospedeiro e se deixa apanhar pelo polícia daremos 1 (ARON, 1982, p. 439).

Dessa forma, podem se formar classes daqueles que têm os índices mais elevados no ramo em que desempenham suas funções. A essas classes, com qualidades valorizadas em determinado agrupamento, segundo a Teoria de Pareto, dá-se o nome de elite.

Pareto tenta manter a noção de elite restrita à gradação da eficiência de um membro social na perseguição de suas metas, independente da natureza delas. Por tal razão, busca afastar o julgamento de valor quanto aos fins das atividades, colocando, lado a lado, nas elites profissionais, o ladrão e o artista competente (MEDEIROS, 2003).

Sobre esse aspecto, Moreno (2009, p.3) afirma que:

Pareto aplaina diferenças fundamentais, presentes na sociedade, ao tratar as muitas elites como se fossem idênticas. Segundo ele, o mendigo que faz ponto na frente da igreja matriz é, portanto, o mais bem-sucedido na sua atividade, é tão "de elite" quanto o bilionário que ganha rios de dinheiro com a especulação financeira, ou seja, é possível falar numa elite de guerreiros, numa elite religiosa, numa elite econômica e até mesmo de ladrões.

Em ambientes, sejam eles institucionais ou não, a especificação das elites segue a mesma lógica. Há elites em bairros de classe alta, como há elites em bairros de classe média, em favelas e, porque não, em universidades. A particularização das elites, nesses termos, advém da comparação entre membros do mesmo círculo social.

Bottomore (1974, p. 32) depreende que:

[...] as elites não estão no centro de um sistema solar, mas em um conglomerado de círculos encadeados, cada um preocupado, antes de mais nada, com suas próprias especificidades. As elites não se constituem de um único bloco, mas de uma cadeia destes, com algumas conexões.

O anúncio das elites carece, antes de tudo, da delimitação do círculo social e das variáveis a serem investigadas. Essas variáveis são, de praxe, as que, conforme valor assumido, têm maior relevância na distinção dos membros ou grupos sociais. Ao expressar as elites, tais variáveis assumem o qualitativo de "o melhor que se pode ter" em um dado contexto. Numa penitenciária, por exemplo, a especificação das elites pode se dar levando em conta a variável ventilação externa. Resgatando o sistema de notas estabelecido por Pareto, pode-se atribuir aos encarcerados que dormem em celas de maior ventilação externa nota dez. Para os que ocupam celas do corredor, nota cinco seria atribuída. Aos que se encontram na solitária, dar-se-ia nota um ou zero, dado o isolamento com ambiente exterior. As celas

acolhedoras de presos com maiores notas são as consideradas de elite. Seus internos servem de referência e são vistos como padrão a ser alcançado pelos demais.

O que ocorre com frequência é a conservação do *status* de elite, mesmo com a troca da(s) variável(is) utilizada(s) para a classificação. No cenário educacional, por exemplo, um colégio de elite, tomando como critério de enquadramento o percentual de aprovados nos vestibulares, tem grande probabilidade de também ser considerado de elite se indicadores econômicos, sociais ou culturais dos seus alunos forem os utilizados. Há, conforme alguns sociólogos creem, entre eles Pareto, um acúmulo de vantagens e desvantagens, que colabora para que os que têm mais o tenha na maioria dos setores.

Comparando a sociedade a um composto químico, Pareto estabeleceu a seguinte relação: ao sociólogo, assim como ao químico, cabe o papel de decompor o composto, extraíndo os elementos diversos e identificando suas proporções, para aí então conhecer mais a fundo um fenômeno.

O estudo da interação e da distribuição dos diversos grupos sociais, da mesma forma que ocorre no processo químico de balanceamento, é outro ponto presente na teoria de Pareto, aparecendo sob o signo de Teoria do Equilíbrio Social. Em sua visão de sociedade, Pareto afirma não haver total antagonia entre elite e não-elite, identificando até certa subsidiariedade entre elas - pressuposto central para o desenvolvimento da sua tese sobre Circulação das Elites (LEITE, 2006).

Sob esse aspecto, Pareto considera que em toda sociedade as elites só podem se manter à custa de uma constante renovação, incorporando membros das classes inferiores que mais se distinguem positivamente dos seus e rebaixando outros que se depreciam.

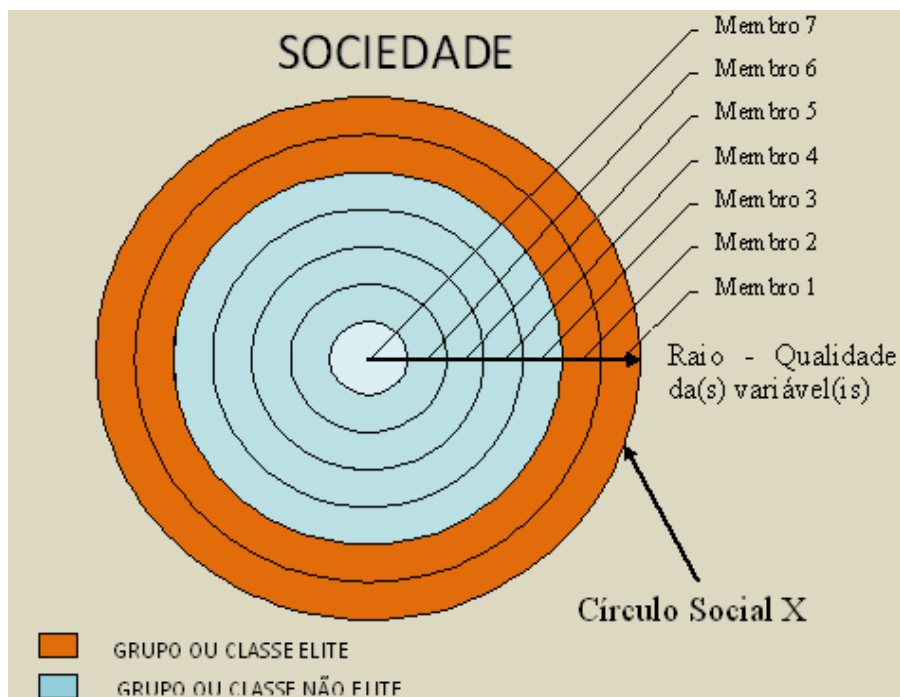
Pareto faz uma segunda analogia da sociedade, agora atribuindo a ela feição de ser vivo: da mesma forma que as moléculas de um corpo não permanecem em repouso, realizando movimentos mais ou menos intensos, na sociedade há membros mudando de posições, caindo e ascendendo em seus diversos círculos.

Grynszpan (1999) declara que o observado na sociedade parentiana não é apenas uma luta pela ascensão social, ou seja, sair do grupo não elitizado para o elitizado, mas também a articulosa obstinação das elites na manutenção de suas posições. Nessa luta, empregam-se diversos meios ou recursos, colidindo-se, muitas vezes, com a questão da igualdade entre os homens. Moreira (2011) remata que o conjunto de ideias de Pareto ganha

força quando desmascara que as demandas de igualdade ocultam, na verdade, demandas de privilégios.

Contextualizando os pressupostos da Teoria das Elites de Pareto aos fins dessa pesquisa, pode-se articular uma ligação dos termos apresentados pelo sociólogo ao campo universitário erigido. A Figura 1 demonstra a forma genérica com que Pareto estabelece sua divisão social.

Figura 1 – Esquema genérico da Teoria das Elites de Pareto

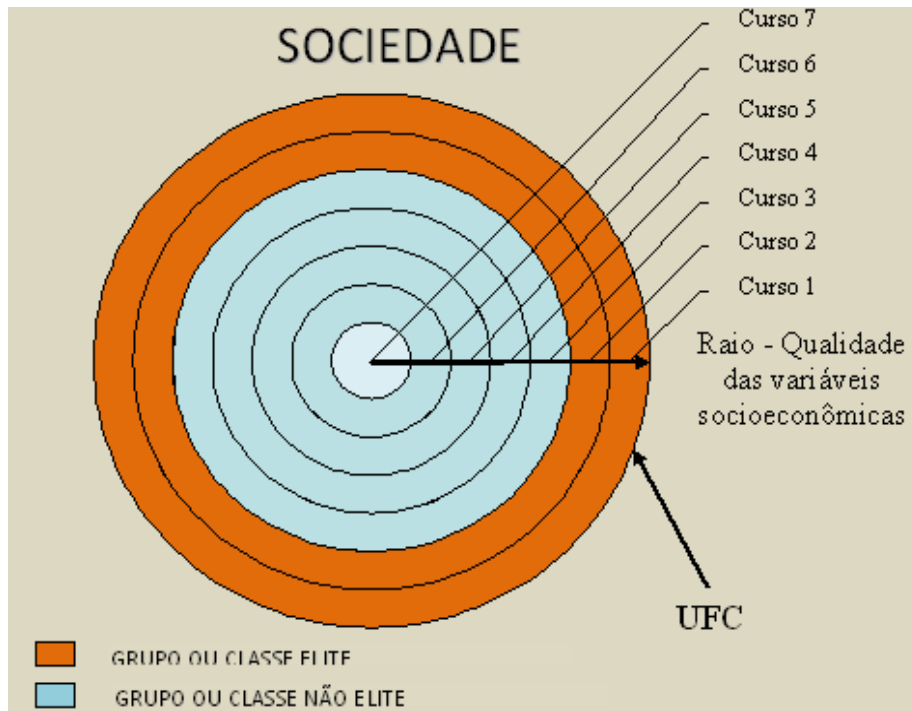


Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Vê-se que quanto mais se distancia do centro do círculo, mais se aumenta o nível de elitização. Os membros das elites situam-se nas circunferências mais externas, pois as variáveis que os posicionam como tal têm melhor qualidade e, quantificadas, de acordo com o sistema de atribuição de notas, assumem maiores índices, representados pelo raio.

A Figura 2, por sua vez, apresenta o modelo associativo criado como parte deste estudo.

Figura 2 – Esquema adaptado da Teoria das Elites de Pareto



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Aqui, o círculo social UFC pode ser constituído pelo conjunto de cursos imperiais ou pelo conjunto de licenciaturas, que são os grupos a serem investigados sob o aspecto micro. Aclara-se que a quantidade de graduações expostas na ilustração acima é genérica, tendo valia apenas para melhor compreensão do modelo instituído.

O enquadramento dos cursos é feito levando-se em conta as características socioeconômicas (variáveis) de seus ingressantes, uma vez que a literatura aponta que as diferentes capacidades de acesso à universidade (que Pareto genericamente chama de capacidade para atingir um determinado fim) decorrem de determinados posicionamentos de classe. Essa capacidade, contudo, é construída durante toda a vida do estudante. A seção seguinte logra apresentar a forma com que estruturas sociais moldam as diferentes capacidades discentes.

## 2.2 Relações entre posição social e trajetória educacional segundo Pierre Bourdieu

Na sociedade há vários fatores que influenciam o processo de desenvolvimento educacional formal de um indivíduo. Em maioria, eles têm na sua base uma estreita afinidade

com as posições sociais discentes. Sociólogos da educação, dos quais se dá destaque a Pierre Bourdieu, fizeram longas análises sobre o quanto a origem social impulsiona ou delimita as formações escolares.

Vasconcellos (2002) relata que o principal intento das pesquisas de Bourdieu é desvendar o que se passa por “de trás do pano”, referenciando os espaços de dominação, cujos meios estão dissimulados.

Em estudo com Passeron, Bourdieu põe em dúvida o ideário de igualdade de oportunidades e a posição isonômica da escola, levantando, ainda, uma crítica ao próprio modelo meritocrático da sociedade, que tem como ponta de lança o sistema de ensino (VASCONCELOS, 2002).

Nesse esforço, Bourdieu trabalha aspectos ligados ao capital cultural que colocam discentes de estratos sociais mais elevados em situação de vantagem. O conceito de capital cultural foi formulado pelo autor para dar conta da desigualdade escolar entre indivíduos originários de diferentes meios, procurando relacionar o sucesso na escola à distribuição desse capital entre as classes ou frações de classe (BOURDIEU, 1998).

Como expressa Cunha (2007), a palavra cultura (unidade do capital cultural), para Bourdieu, está atrelada aos efeitos de uma dominação simbólica, e aparece, ao longo de seu trabalho, como elemento de lutas entre os sujeitos pela demarcação de posições sociais distintas. O capital cultural, nessa concepção, é visto como um instrumento poderoso de diferenciação. Neves, Pronko e Mendonça (2012, p.2) alertam que:

O sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de ‘capital cultural’. Mediante tais operações de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de ‘capital cultural’ herdado daqueles que são dele desprovidos.

Cattani e Kieling (2007) complementam a discussão afirmando que capital cultural foi a terminologia utilizada por Bourdieu para explicar a relação, muitas vezes contestada, entre o nível de cultura global da família e o êxito ou fracasso escolar.

Percuciente, Bourdieu (2005, p.9) informa:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão com as obras de cultura veiculadas pela escola uma relação que tende a ser laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo dilantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal ‘natural’.

O sociólogo francês garante que a apropriação cultural tem gênese no seio familiar. A transmissão doméstica desse capital passa a se converter, paulatinamente, em resultados educacionais. Ao meio escolar é atribuída a função de complementar a bagagem de cultura alicerçada pelos pais. Nesse contexto, “a posse de um certo capital cultural e de um *ethos*<sup>2</sup> familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar seriam importantes elementos para se alcançar o sucesso acadêmico” (SETTON, 2005, p.79).

O capital cultural incorporado ao indivíduo pela família é o primeiro distintivo na relação que Bourdieu estabelece entre classes sociais e ambiente escolar. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) especificam que:

Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada ‘cultura geral’, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.

Famílias socialmente favorecidas, reconhecedoras da importância da educação em seu posicionamento, transmitem a seus herdeiros o interesse pelos estudos, inculcando neles hábitos e treinamentos que os põem em vantagem nas atividades colegiais. Além disso, os ascendentes servem de modelo, de prova viva do quanto a educação pode levar à ocupação dos mais altos postos na sociedade, enquanto nas bases sociais há carência de exemplos e certa obscuridade quanto ao relevante papel da escola. Assim, a educação escolar, nos casos de indivíduos oriundos de meios culturalmente privilegiados, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os membros de outros nichos seria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e a fluência oral e escrita, trazidos de casa pelos discentes, facilitam o aprendizado na medida em que funcionam como ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Incrementa-se a isso o fato de as famílias mais ricas propiciarem aos seus viagens internacionais, que tendem a facilitar o aprendizado de língua estrangeira e de geografia; visitas a lugares de memória (museus, mosteiros, etc), estreitando o contato com a história, entre outros tantos investimentos tidos como culturais. As pesquisas de Bourdieu (1998, p.51) indicam ainda que “as vantagens e as desvantagens são cumulativas”, ou seja, os de melhor

---

<sup>2</sup> Característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade

cultura tendem a pertencer às altas classes sociais, enquanto os inclusos estratos inferiores, muito possivelmente, concatenam uma série de precariedades que tendem a se estender a todos os aspectos das suas vidas.

Fazendo menção à classe cultivada, que nada mais é que uma elite, Bourdieu (1998, p. 55) afirma:

a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de meio pequeno burguês não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros das classes cultivada, porque constituem a cultura dessa classe.

Cunha (2007) elucida que as classes populares devem empregar o dobro de esforço, se comparadas às superiores, para ascender a uma cultura escolar canônica.

Bourdieu esforça-se, também, para desmitificar a ideia de “Dom Natural”. Para o autor, a herança cultural transmite-se de forma tão osmótica e a interiorização de valores familiares se dá de maneira tão despretensiosa, que seus desdobramentos na vida escolar tendem a ter um efeito de aptidão natural. A classe culta, muitas vezes, atribui suas atitudes e conhecimentos a esses dons naturais, quando na verdade são resultantes de um processo de aprendizagem e orientações precoces (prioritariamente no seio familiar), ocorridos sem qualquer esforço metodológico.

Não obstante, Bourdieu (1998, p. 59) acrescenta:

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza)- à sua natureza individual e à sua falta de dons.

A cultura da língua é outra determinante ligada ao ambiente social com expressiva repercussão no rendimento escolar. Como bem colocam Cunha e Almeida (2010, p. 269):

Para algumas famílias, observa-se uma pedagogização do cotidiano como prática socializadora deliberada, inscrita objetivamente por meio de exigências com a escrita que vão desde a correção ortográfica, gramatical e de sintaxe até o convite para escrever textos durante as férias, estimular a correspondência epistolar, presentear os filhos com livros e/ou assinatura de revistas, até a solicitação para elaborar uma lista de compras com os pais. Desta forma, ainda que de maneira subliminar e indireta, a escrita impõe a sua presença através de diversas atitudes e práticas dos adultos. As crianças passam a participar de formas de organização domésticas mais racionais nas quais estão sendo continuamente socializadas em uma relação mais reflexiva com a linguagem.



É essa cultura aristocrática da língua, encontrada, sobretudo, nas classes sociais mais elevadas, que a escola privilegia. Ao adotar um modelo erudito de comunicação, os professores muitas vezes utilizam a linguagem tradicional como veículo de uma cultura consagrada, se distanciando da língua efetivamente falada e compreendida pelas camadas mais baixas da sociedade.

De acordo com Boccega e Guimarães (2006), para que haja processo efetivo de comunicação é preciso que os interlocutores tenham culturas semelhantes. Para que as mensagens sejam interpretadas e compreendidas com precisão, faz-se mister referências culturais. O sujeito vai significar o que ouve, lê ou vê a partir de sua cultura, ou melhor, a partir de sua herança cultural, do universo de sua classe, incorporando ou não a suas práticas. Sabe-se, no entanto, que a cultura do professor se aproxima da cultura dominante (BOURDIEU, 1998). Dessa forma, há um aligeiramento do seu discurso às possibilidades interpretativas de alunos não inclusos nesse rol cultural, originando, em relação a esses, uma forma truncada de comunicação, que tende a ser não rendosa.

No contexto apresentado, a escola tem deixado de ser uma instituição neutra, pois se verifica em seu interior um sistema velado de privilégios. A partir dessa percepção, Bourdieu e Passeron formularam a Teoria da Reprodução. Segundo os autores, tal teoria ajusta-se à crença de que a escola colabora para a conservação do sistema de dominação existente, pondo termo à ideia de escola libertadora.

A instituição educacional, vista como instância transformadora da sociedade, passa a ser percebida como um espaço no qual se mantêm e se legitimam as desigualdades sociais. E o professor assume o papel de zelador dessa ordem. Várias de suas ações se orientam no sentido de privilegiar aqueles que têm uma maior bagagem cultural, julgando os discentes pela quantidade de conhecimento que trazem de casa, além das várias heranças, como a postura e a habilidade de falar em público (BOURDIEU E PASSERON,1992).

Sob a categorização do binômio aluno-apagado/aluno-brilhante, os docentes muitas vezes reforçam as diferenças originadas fora da escola, introjetando nos educandos sensações de inferioridade/superioridade que tendem a orientar ações futuras. Dessa forma, o professor, mesmo que de forma inconsciente/involuntária, age no sentido de colaborar para a consagração dos socialmente favorecidos, outorgando o insucesso dos demais.

Por estar incluso, de praxe, num espaço cultural seletivo, o docente acaba por impor valores desse meio a seu alunado - ato o qual Bourdieu e Passeron chamam de violência simbólica. A ação pedagógica está permeada de violências simbólicas, porque visa inculcar certas significações, selecionando umas e excluindo outras.

Para discente das altas classes sociais não há dificuldade em internalizar valores que são afins aos seus; já para os demais, a imposição de uma cultura diferente, representa uma forma de violência tida como arbitrária, porque não reside numa natureza humana ou natureza das coisas (BOURDIEU E PASSERON, 1992). Stival e Fortunato (2008, p. 12003) apõem que tal “arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral. O poder arbitrário é baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente”.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1992) toda ação docente tem como pressuposto uma autoridade pedagógica, que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima. A autoridade pedagógica obedece ao modelo de relação pai/filho, uma vez que não se dá em plano de igualdade. Os receptores pedagógicos, diante dessa hierarquia de poder, legitimam a informação recebida e, por conseguinte, a cultura dominante.

Stival e Fortunato (2008, p.12004), em relação aos grupos que sofrem violência simbólica, fazem uma interessante observação:

O desprezo da cultura popular e a interiorização da expressão cultural de um grupo mais poderoso economicamente ou politicamente por outro lado dominado faz com que esses percam sua identidade pessoal e suas referências, tornando-se assim fracos, inseguros e mais sujeitos à dominação que sofrem na própria sociedade.

Transladando as proposições de Bourdieu ao cenário nacional, L'Apicciarella (2003, p.2) assegura:

No Brasil, o conteúdo transmitido nas escolas é aquele que interessa à perpetuação da hegemonia cultural da classe média e alta: a realidade do branco, urbano e bem sucedido é passada como exemplo natural de sucesso; as peculiaridades das culturas regionais são transmitidas a título de curiosidade; quanto às culturas do índio e do negro, indissociáveis do que poderíamos chamar de cultura brasileira, são transmitidas como algo à parte da cultura dominante, tornando-nos alienados quanto à sua presença no nosso cotidiano.

No propósito de conservação da ordem social, ou seja, do engessamento do poder de determinados grupos, o trabalho pedagógico é considerado muito eficaz, porque tem capacidade de perpetuar mais duravelmente uma atitude do que qualquer coerção política. No meio educacional, o dominado não se opõe ao opressor, já que não se percebe como vítima.

Nesse sentido, as situações de exclusão nas escolas são tidas, mesmo por aqueles que a sofrem, como algo natural, inevitável, fruto unicamente de deméritos pessoais.

Em seus escritos, Bourdieu denuncia, ainda, a falsa estrutura de equidade dentro da escola e estabelece a definição de “os excluídos do interior”, uma nova forma de se perceber as desigualdades escolares.

Ao invés da separação entre escolarizados e excluídos do ambiente escolar, hoje a exclusão opera, Segundo Bourdieu (1998, p. 13),

De modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudo, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão ‘branda’, ‘contínua’, ‘insensível’, ‘despercebida’. A escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados.

Tal exclusão está intimamente relacionada à ideia de eliminação adiada. Haveria uma aparência de igualdade no interior das escolas, quebrada de maneira mais perceptível por meio dos resultados avaliativos. Enquanto no decurso escolar as notas de desempenho são passíveis de recuperação, ocupando a mesma série no ano seguinte o aluno que obteve nota máxima e aquele com rendimento mínimo para aprovação, nas seleções para IES, que apresentam caráter eliminatório, os que vinham se “arrastando” durante todo o *cursus* têm a jornada interrompida; só aí, de fato, observa-se a exclusão operando de forma menos velada.

De acordo com Bourdieu (1998), vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma escolarização que pesa com rigor desigual sobre os indivíduos dos diferentes grupos que integram a sociedade.

O efeito do posicionamento social, referendado pela ação pedagógica, faz com que as famílias adotem diferentes estratégias em relação à educação dos filhos. Membros das classes mais elevadas, apesar de investirem fortemente na formação dos seus, encaram o processo educativo de maneira relativamente descontraída - “laxista”, uma vez que o sucesso escolar, coroado com a conclusão de um bom curso superior, é tido como algo natural, não dependente de um grande esforço de mobilização familiar. Nesse nicho social, o expressivo volume de capitais torna o fracasso muito pouco provável (BOURDIEU, 1998).

No outro extremo, para os discentes das camadas populares, pobres em acúmulo de capitais, nota-se um investimento estudantil relativamente baixo. Tal grupo enxerga como reduzidas suas chances de sucesso escolar/acadêmico (faltam recursos econômicos, sociais e

sobretudo culturais, para o bom desempenho). Essa característica gera, por vezes, pouca expectativa quanto à aprovação nos processos seletivos universitários, consubstanciando o fenômeno da autoexclusão, em que os próprios jovens, a não se inscreverem nos certames, operam a eliminação de si mesmos. A pouca proporção dos que têm interesse em submeterem-se às seleções, as encaram de forma despreziosa, considerando-as como um exercício ou uma experiência de familiarização.

Diante de um cenário incerto/arriscado e de resultados não imediatos, as famílias menos afortunadas tendem a adotar certo “liberalismo” em relação à educação dos filhos, colaborando para que estes tenham aspirações moderadas quanto ao futuro.

Contraopõe-se à classe popular, as camadas médias da sociedade tendem a investir sistematicamente e de forma bem mais pesada (mesmo se comparadas às classes superiores) em educação (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002). Sendo composta, majoritariamente, por ex-membros das bases sociais, a classe média esforça-se para que haja uma continuidade da sua escalada social. Assim, estratégias baseadas no ascetismo (sacrifícios materiais em prol da boa escolarização de sua prole), na redução do número de filhos - Malthusianismo (o que garante uma concentração de investimentos) e na boa vontade cultural (compra de livros, frequência a eventos culturais e a cursos de línguas, entre outras) permeiam o campo de ação de seus componentes.

Em síntese, de acordo com o acúmulo histórico de experiência de êxito e fracasso, os grupos sociais constroem um conhecimento prático em relação ao que é possível ou não de ser alcançado. Ou seja, a realidade concreta na qual seus membros agem norteiam seus pensamentos com relação às escolhas a fazer, o que Bourdieu nomeia de “Causalidade do Provável”. As possibilidades de acesso ao ensino superior e a opção por um determinado curso estão, também, orientadas por esse conhecimento prático.

Santos (2009, p.2) assevera que a causalidade do provável

implica na internalização das chances que os indivíduos dispõem para alcançar determinado bem, ou seja, a partir da estrutura social em que está inserido o indivíduo estabelece um *quantum* de auto-estima no enfrentamento daquilo que é ou não é próprio ou característico do seu grupo social de origem.

A Causalidade do Provável no campo educacional tem o seguinte desdobramento: para jovens empobrecidos, que somatizam uma série de deficiências, a expectativa é a de não acesso à universidade, ou a de acesso a cursos de menor prestígio; para jovens de ambientes mais nobres, com bases educacionais positivas, a universidade é destino quase que inevitável

e as de opção de cursos são variadas – há um acúmulo de causas que tornam o acesso provável.

Segundo Bourdieu (1998), a correspondência das experiências com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio da teoria de Causalidade do Provável enquanto sentido de realidade, fazendo com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver de acordo com suas condições e a tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que acreditam serem prováveis de realização.

Essa dinâmica das escolhas e possibilidades assenta-se no que o sociólogo chama de *habitus*. Na concepção de Bourdieu (2005, p.22)

*habitus* são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que come o operário e sobretudo a sua maneira de comer, o esporte que ele pratica e sua maneira de praticá-lo, as opiniões políticas que são as suas e sua maneira de exprimi-las, diferente sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes de um industrial, mas são também esquemas classificatórios, os princípios de hierarquização, os princípios de visão e divisão, os gostos diferentes. Eles criam diferenças entre o que é bom e o mau, entre o que está bem e o que está mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas estes não são os mesmos. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode aparecer como distinto para um, pretensioso ou banal para outro, vulgar a um terceiro.

Salomont (2002) acentua que o *habitus* é reflexo de uma posição de classe, ou melhor, de uma consciência de classe e de uma visão de mundo, que funcionam como memória coletiva tendente a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos antecessores, posicionando-se como um meio eficaz para perpetuação de grupos.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 20) pontuam que:

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

Esse conjunto de disposições, todavia, não opera de modo mecânico. Apesar do meio social e familiar direcionarem as ações individuais, e estas tenderem a se reproduzir através dele, esse processo não seria rígido, pois aspectos subjetivos também se fariam presentes (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002).

De forma a transcender o embate entre objetivismo e subjetivismo, o *habitus* foi a noção mediadora encontrada por Bourdieu para romper com a dualidade entre o individual e o social. O *habitus* de classe e/ou familiar exterioriza aquilo que em um dado momento foi

incorporado ao indivíduo (CAMARGO, 2012). A forma mais usual de agir é essa, externalizando o que foi interiorizado - as práticas estão sempre mais ajustadas às condições das quais são produto. Contudo, percebe-se, em todo ser, em maior ou menor grau, processos de construções internas que não necessariamente são reflexo ou seguem um esquema de continuidade apreendido do mundo exterior, os chamados *habitus* individuais, que são subjetivos. É de acordo com essa potencialidade que ocorrem os rompimentos dos esquemas generativos que antecedem e orientam a ação.

Tomando como alvo o campo educacional, a quebra dessa rigidez estruturalista, observada a partir de identificação de trajetórias pouco prováveis, pode auferir outros parâmetros a grupos tidos como inferiores, modelando um novo *habitus* de classe, mais favorável à longevidade escolar, à medida que as excepcionalidades vão deixando de existir.

Na educação superior, em que o processo de exclusão tende a ocorrer de forma mais explícita, por conta da seletividade típica do meio, é relevante entender como as interrupções/reproduções de privilégios vêm se estabelecendo ao longo da sua história no Brasil e, por conseguinte, como os *habitus* dos diferentes grupos sociais vêm se alinhando às distintas realidades educacionais pátrias.

### 3 HISTORIANDO O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – ENTRE SANÇÕES E PRIVILÉGIOS<sup>3</sup>

---

*"Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos."*

*(Paulo Freire)*

Neste capítulo, com o propósito de mostrar que a elitização da educação superior brasileira tem raízes históricas, apresentam-se características do acesso discente às IES em três períodos capitais da nação: o luso-brasileiro (colonial), o imperial e o republicano, que dão título às seções que o compõem.

No entendimento de Santos (1998), o atual nível de elitismo da educação superior nacional resulta de sucessivas construções (e reconstruções) pretéritas. Conquanto, sabe-se que, diferente de outros países latino-americanos, onde as primeiras faculdades datam do século XVI, o Brasil amargou um longo atraso na implantação desses estabelecimentos.

Decerto, o retardo secular na oferta do ensino superior acarretara ao país uma notória desvantagem intelecto-científica. Os períodos da história mostram como o Brasil vem caminhando para contornar esse *déficit*, ainda que para isso tenham sido construídos modelos de acesso notoriamente polarizados, beneficiando determinados grupos sociais em detrimento de outros.

---

<sup>3</sup> Este capítulo foi adaptado, enviado para o XX SIMPEP (Simpósio de Engenharia de Produção) e publicado nos anais do citado evento. Eis a referência da publicação: ABREU, R. L. A.; ALEXANDRE, J. W. C. Reflexões acerca da elitização do ensino superior brasileiro a partir de uma perspectiva histórica. Anais do XX Simpósio de Engenharia de Produção. Bauru – Nov. 2013.

### 3.1 Na fase luso-brasileira

O modelo de colonização utilizado por Portugal, definitivamente, refutava a criação de faculdades em suas possessões. A negação fez parte de um quadro em que o poder monárquico lusitano podava toda e qualquer iniciativa de desenvolvimento autônomo da colônia (TEIXEIRA, 1989).

Cunha (1997) aponta que, mesmo inexistindo instituições de terceiro grau, alguns cursos oferecidos pelos jesuítas assumiram roupagem de superiores. Entre os quais, consideravam-se desse nível o de Artes, também conhecido como de Filosofia, e o de Teologia. Seu público compunha-se, preferencialmente, de jovens afortunados. Membros de origem humilde eram raríssimos nesse meio (SANTOS, 1998). Tinha gênese aí a trajetória de associações entre determinantes socioeconômicas e acesso ao ensino superior que emblema a biografia brasileira.

O primeiro desses cursos teve sede num tradicional colégio jesuítico da Bahia e data de 1572. Por todo o período colonial totalizaram-se 17 estabelecimentos religiosos que propiciavam formação superior (BOCSHI, 1991). Santos (1998) frisa que os estudantes do curso de Teologia, tido como o mais nobre, eram escolhidos entre os jovens das ricas famílias.

Como toda realização percebida na colônia decorria necessariamente de aval português, no sentido de obter reconhecimento desses cursos, alegando semelhanças entre eles e os proferidos em Ávora e Coimbra, vários foram os encaminhamentos feitos ao governo metropolitano. Portugal, todavia, afirmara com veemência que os graus conferidos pelas instituições brasileiras não gozavam de sua chancela (BOSCHI, 1991). Essa ausência de amparo legal fez com que a maioria dos autores desconsiderasse o caráter superior dos cursos de Artes e de Teologia (LAMPERT, 2006).

Na época, o acesso ao ensino de base, sob responsabilidade de Companhia de Jesus, era garantido apenas a uma fatia da sociedade. Conforme Gonçalves (2009), a exclusão, além da implícita, apresentava-se de modo explícito, visto que índios, negros e mulheres não podiam engajar-se no sistema de educação vigente. Santos (1998, p.238) esclarece que “a finalidade dos educandários jesuítas era a formação intelectual dos filhos dos proprietários de terras, de minas ou dos comerciantes portugueses aqui residentes.”

Estudantes sob a tutela da congregação tinham educação semelhante à ofertada em Portugal, posicionando-se com maiores chances de ingresso em cursos superiores no exterior.



O local de destino da maior parte desse público era a Universidade de Coimbra, que por tempos acolheu os discentes coloniais.

Teixeira (1989) considera que Coimbra foi a “primeira universidade para os brasileiros”, pois nela se graduaram mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil durante os três primeiros séculos do período colonial. Eram procurados, especialmente, os cursos de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia (SOARES, 2002).

Soares (2002) acentua que as cátedras de Coimbra tinham como missão unificar a cultura do império português. Ao acolher os filhos das elites coloniais, a Universidade de Coimbra lhes despertava uma cultura avessa ao questionamento da fé cristã, além de reforçar-lhes a posição de superioridade da Metrópole (SOARES, 2002).

A necessidade de graduar-se em Portugal era tida como dos mais fortes vínculos de dependência colonial. Criar IES no Brasil significaria abrir mão desse relevante instrumento de controle. Destarte, a Universidade de Coimbra, ao satisfazer os interesses educacionais das aristocracias remotas, gerava em seus membros um sentimento de dívida, posicionando a Metrópole como credora ideológica desse grupo. Tal “favor” agregava aliados, amainando as possibilidades de revoluções pró-independência.

Ao final do século XVIII o embate entre a Companhia de Jesus e o Marquês de Pombal, que culminou na expulsão dos jesuítas<sup>4</sup>, pôs termo à formação clássica, balizadora do acesso à Universidade de Coimbra. Os tradicionais cursos de Artes e Teologia passaram a ser ministrados nos mosteiros franciscanos. Fora das cercanias clericais, alguns poucos letrados ensaiavam ocupar o espaço deixado pelos jesuítas na função docente (OLINDA, 2003).

Em 1808, quando a família real portuguesa migrou para o Brasil, novos ares foram sentidos no seu campo educacional. No estado da Bahia, onde a corte desembarcou, comerciantes locais reivindicavam a fundação de uma universidade genuinamente brasileira, oferecendo para tal importante soma pecuniária (TEIXEIRA, 1989). Foi instituída, no mesmo ano, não a preterida universidade, mas a primeira escola de educação superior isolada: a

---

<sup>4</sup>Cabe acrescentar que a expulsão dos Jesuítas deu-se com vista a reduzir o poder da igreja. O despotismo apregoado no período tornava o monarca um ser com direito divino de governar. Em consequência disso, o clero passou a ser subvertidos à autoridade real. Como ministro do reino português, o Marquês de Pombal, intencionando transformar o país numa metrópole capitalista, deu liberdade aos índios, criando assim uma quimera com os jesuítas, que não permitiam a interferência real em assuntos de sua alçada. Disso resultou a retirada de 670 jesuítas residentes no Brasil e, por conseguinte, o fechando dos colégios por eles fundados (DELPHINO, 2010).

Faculdade de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Nessa ocasião começara de fato a história do ensino superior brasileiro.

Outras faculdades tiveram origem no período. A segunda delas, a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, foi implantada na cidade do Rio de Janeiro e, juntamente com Salvador, passou a formar o corpo médico local. Antes da independência criaram-se, ainda, a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, ambas no Rio de Janeiro, que já era capital do país.

Teixeira (1989) ressalta que no período colonial eram considerados brasileiros os portugueses do Brasil. A inexistência de laços consanguíneos com a Metrópole era impeditivo para o uso do adjetivo pátrio. O discurso incitado pelo Estado, em seu turno, reforçava a ideia de que as IES coloniais eram propícias a brasileiros. Assim, somente o público considerado como tal tinha orientação para acessá-las (TEIXEIRA, 1989). Vê-se que, de forma velada, a expressão “educação superior para brasileiros” carregou uma forte carga segregacionista.

Nessa discussão, vale ressaltar que os ingressantes nos cursos locais eram os mesmos propensos a estudarem em Coimbra. Universia (2008) esclarece que o público só mudou de destino uma vez que os componentes da aristocracia ficaram impossibilitados de adentrar na Europa, devido ao bloqueio napoleônico.

Nos moldes em que as IES foram concebidas, observou-se a inexistência de um plano que associasse seus fins ao progresso da nação. Sua valia ajustou-se, *a priori*, na satisfação das necessidades da corte em sua nova morada (MENDONÇA, 2005).

Credenciando o discurso de Mendonça, Teixeira (1989, p. 25) afirma que:

Apesar da[*sic*] implementação dessas instituições de ensino assumir importância histórica valiosa, como as primeiras escolas autorizadas a fornecerem diplomas de formação superior, vale ressaltar que o real propósito da criação de todas elas esteve voltado ao caráter utilitarista e imediatista, com a finalidade de qualificar mão-de-obra capaz de servir os interesses imediatos da nobreza portuguesa, nada tendo a ver com a necessidade de desenvolvimento educacional do país.

O ambiente tropical brasileiro era berço de inúmeras doenças, muitas delas desconhecidas pelos europeus. Por isso, a realeza necessitou de especialistas médicos para o trato de enfermidades regionais que, por ventura, acometessem seus membros. As faculdades da área médica surgiram com o escopo de formar profissionais que suprissem essa lacuna (TEIXEIRA, 1989).

Já a fundação da Academia Real Militar, onde se estudava engenharia, e da Academia Real da Marinha, onde se aprendiam assuntos náuticos, refletia a preocupação da corte em desenvolver um eficaz sistema de defesa, haja vista a recente invasão francesa a Portugal.

O fato de os cursos terem-se voltado ao ensino prático, assumindo forte orientação elitista, foi a principal marca da educação superior no período pré-monárquico.

### **3.2 Na fase imperial**

Em 1822, com a independência do Brasil, Dom Pedro I deu continuidade ao processo de criação de escolas superiores. Após assumir o trono, o monarca inaugurou mais três delas. As primeiras, no âmbito das ciências jurídicas, foram implantadas em 1827, nas cidades de São Paulo e de Salvador. A última, a Escola de Minas e Metalurgia, datada de 1832, teve como sede a cidade mineira de Ouro Preto.

No ano de 1827 foi promulgada a primeira lei sobre instrução pública do império, tida como um ensaio de reordenamento da educação infantil. A norma versava que em todas as cidades, vilas e todos os lugares populosos, deveria haver escolas de primeiras letras (NASCIMENTO, 2012). Relatório do ministro Lino Coutinho, referente ao período de 1831 a 1836, entretanto, denunciou os poucos resultados da aplicação do dispositivo legal. Conforme Nascimento (2012, s/n), o documento admitia que:

houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário docente; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei que dificultava o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país.

A precariedade estendia-se também ao ensino médio. Antes de sua reformalização, o sistema de aulas régias, imposto por Pombal, era que propiciava os conhecimentos necessários à aprovação nos exames preparatórios (testes que ratificavam a formação média e credenciavam para o nível superior). Tal sistema consistia em aulas particulares, nas quais o aluno deveria ir até a residência de um professor regente para receber a devida instrução (DANTAS, 2008).

Os exames preparatórios contavam com disciplinas afins ao curso superior objetivado. Como nem todas as províncias dispunham de docentes para a totalidade de cadeiras exigidas, o exame passou a existir de forma parcelada, com estudos fragmentados no

espaço, conforme a disponibilidade dos professores das diversas áreas. Dessa forma, o aluno cursava uma disciplina numa província e em seguida cumpria a fase do exame preparatório (parcela) alusivo ao conteúdo estudado. Posteriormente, viajava para outra localidade, onde cursaria uma nova disciplina e concluiria uma segunda etapa. A “peregrinação” continuava até que fosse realizada a totalidade de provas.

Nota-se, diante do exposto, que o modelo de “seleção” para a educação superior era notoriamente excludente. Alunos menos abastados não tinham como arcar com as aulas, viagens e os demais custos demandados no processo. Assim, pode-se dizer, como bem acentuam Moisés e Murasse (2006), que o ensino secundário realizado de forma parcelada teve especificamente uma função seletiva da elite, pois apenas uma minoria tinha acesso a ele e por meio dele às IES.

Em 1834 estabeleceu-se, por Ato Adicional, um conjunto de mudanças na Constituição que vigorava desde 1824. Entre outros pontos, ele dividiu a oferta de educação da seguinte forma: ficou a cargo do governo central organizar o ensino superior em todo o país e os demais níveis de ensino apenas na sede do império, e sob responsabilidade dos governos provinciais, o ensino primário, secundário e profissional nas suas respectivas jurisdições.

Um dos marcos dessa reforma constitucional de 1834 foi a fundação do colégio Dom Pedro II. Sediado na capital carioca, o colégio foi idealizado com o desígnio de servir de modelo de ensino secundário. Moisés e Murasse (2006) fornecem evidências que seu ensino era direcionado a uma elite privilegiada em prejuízo de uma população constituída, majoritariamente, por analfabetos. Nascimento (2012) acrescenta que o colégio Dom Pedro II, onde se ofertava o melhor ensino e a melhor cultura, tinha como objetivo a formação da elite dirigente do país.

Atestando sua qualidade, em 1843 permitiu-se aos egressos do Colégio Dom Pedro II matrícula direta em qualquer IES. Em período subsequente, os Liceus, instituições secundaristas estaduais, se equipararam ao colégio modelo, passando a ratificar a formação secundária e a credenciar para o ensino superior.

De forma pontual, eram observados os primeiros alinhamentos entre educação superior e progresso da nação. Assim, o governo investia em cursos tidos como impulsionadores do crescimento local.

Valorizavam-se primeiro os bacharéis de Direito. Em seguida vinham os engenheiros, imprescindíveis para o desenvolvimento dos empreendimentos estatais ou privados relativos aos transportes, à mineração e aos grandes desafios da urbanização que se processavam, particularmente, no sudeste do país; depois a medicina - seus formandos se encontravam no topo do prestígio em matéria de escolaridade (MENDONÇA, 2005, p. 1).

Direito, Engenharia e Medicina passaram a ser referenciados como cursos imperiais, neles ingressando jovens dos mais altos nichos da sociedade (COELHO, 1999). Os profissionais de Direito eram de suma relevância para a construção das bases legais do império. Dantas (2008, s/n) aduz que “das faculdades de direito saíam os novos políticos, o que explica a despreocupação da classe dirigente com os problemas econômicos e sociais”, visto que seus membros pouco tinham contato com a realidade das massas. Para os movimentos de industrialização, engenheiros tornavam-se imprescindíveis. Já os médicos, por sua importância universal, carregavam uma consideração perene (VARGAS, 2010B).

Havia um desprezo das aristocracias pelos trabalhos manuais, tidos como inferiores, se comparados aos de cunho intelectual (MENDES; VARJÃO; FARIAS, 2012). Para indivíduos menos aquinhoados restavam aqueles, uma vez que a formação superior, ponte para profissões que exigem maior intelecto, lhes era quase que utópica. A repulsa aristocrata pelas atividades ligadas às artes e aos ofícios estava bem de acordo com a estratificação social vigente.

Apesar das iniciativas de desenvolvimento, a economia nacional ainda alicerçava-se no modelo agroexportador, constituído por uma elite latifundiária que não enxergava nas instituições superiores sua real importância (TEIXEIRA, 1989). Por isso, no Segundo Reinado, a educação desse nível pouco se expandiu. Fora a Escola Superior de Farmácia, inaugurada em Ouro Preto no ano de 1839, nenhuma outra IES foi concebida na longa regência de Pedro II, caso que veio atenuar ainda mais as possibilidades de acesso das camadas populares.

### **3.3 Na fase republicana**

De início, o período republicano caracterizou-se pelo surgimento de relevante reforma na área educacional, a Benjamin Constant, datada de 1890. Ela instituiu um novo exame de saída para o nível médio: o exame de madureza, que tinha por fim diagnosticar o grau de maturidade intelectual de seus concludentes, habilitando-os à educação superior.

Diferente dos preparatórios, que abordavam assuntos direcionados a determinado curso, os exames de madureza tinham conteúdo mais vasto e comum a todas as áreas - o que garantia aos aprovados ingresso em qualquer das escolas superiores. A prova era composta por questões de Língua Portuguesa, Literatura Nacional, Matemática, Astronomia, Física, Biologia, Sociologia, Geografia e História. “Mais de um século depois, o espírito do exame de madureza acabou por ser retomado por meio do ENEM”, compara Almeida (2008 *apud* CAMPOS, 2008, p. 1).

Além da alteração no processo seletivo, percebeu-se, nesses primeiros anos do novo regime, considerável ampliação da rede de educação superior. Entre 1891 e 1910 foram inauguradas 27 escolas superiores, quantidade bem superior àquela registrada em toda a história pré-republicana (ZOTTI, 2009).

Uma segunda reforma, a Rivadávia Correia, oficializada pelo Decreto nº 8.659, teve assunção em 1911. Ela instituiu o exame de admissão aos cursos superiores, caracterizado como de entrada, em substituição aos exames preparatórios e de madureza, que se configuravam como de saída (do ensino médio).

Os testes de entrada, sob responsabilidade das IES, entretanto, não exigiam certificado ou atestado de estudos secundários. Todos os que tivessem interesse em ingressar numa IES poderiam submeter-se à seleção. Como colocado por Zotti (2009, p. 5), “ocorrera uma completa desoficialização do ensino, em nome da liberdade e da autonomia, desobrigando o Estado do seu papel frente à educação”.

Transcorridos quatro anos de sua aplicação, em decorrência de outra Reforma, a Carlos Maximiliano, o exame de admissão foi reestruturado, voltando a exigir a formação média, e passou a se chamar vestibular. O nome aplicado à prova deriva-se de “vestíbulo”, espaço pequeno entre a rua e a porta de entrada de um edifício. Esta associação - ser o exame uma passagem estreita - já remetia à ideia de restrição, de privilégio (ALMEIDA, 2008 *apud* CAMPOS, 2008).

Apesar do avanço, o país permanecia desprovido de universidades. Essa condição manteve-se até 1920, quando o governo federal, aglutinando faculdades pré-existentes, criou a Universidade do Rio de Janeiro. Como primeira universidade nacional, a do Rio de Janeiro não oferecia uma alternativa diversa do sistema: “ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades” (SOARES, 2002, p. 33). Criticou-se, todavia, o motivo de sua gênese, que na

época mostrava-se notoriamente político: outorgar o título de Doutor *Honoris Causa* ao Rei da Bélgica, que visitaria o Brasil em 1922.

A partir desse marco, proliferaram-se universidades no país. Em 1961, o Estatuto das Universidades Brasileiras estabeleceu recomendações para seus nascimentos. Uma delas fazia menção de que a universidade poderia ser oficial (pública), nas esferas federal, estadual ou municipal, ou então livre (particular), e deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (SOARES, 2002). Observa-se que as graduações imperiais continuavam portando um forte valor simbólico, sendo simpáticas a jovens dos elevados círculos sociais.

Em torno de meados do século XX, o incremento de concludentes do nível médio passou a não ser suportado pela discreta expansão das IES. Como os vestibulares tinham caráter classificatório, formaram-se contingentes de alunos aprovados no certame, mas não ingressantes no ensino superior; os chamados excedentes do sistema. Tais alunos atingiam o perfil de aprovação, contudo, extrapolavam o número de assentos imediatamente dispostos. Os que se incluíam nesse transbordo adentravam numa fila, à espera por vagas que, em descompasso com as demandas, passaram a ser cada vez mais escassas.

No ano de 1960 o número de excedentes se aproximou dos 29.000. Em 1968, eles já perfaziam o quantitativo de 161.527 (MARTINS, 2002). A maioria desse público era composta por indivíduos da classe média. Em menor proporção achavam-se membros das bases sociais e, ainda, alguns poucos afortunados (MARTINS, 2002).

Em decorrência da Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), o vestibular teve seu caráter classificatório substituído pelo eliminatório. As filas de espera acabaram, pois o acesso era (como ainda é) limitado a um número fechado de vagas. Solucionava-se com isso o problema dos excedentes. Acerca desse episódio, Caôn e Frizzo (2009) criticam que a reformulação da natureza do vestibular, ao eliminar a figura do excedente, apenas encobriu a dolorosa marca da exclusão, característica das carreiras de alto prestígio.

Com vista a atender o aumento da demanda, os governos militares passaram a estimular a expansão do setor privado de ensino superior. De acordo com Sampaio (1991), em 1964 os estabelecimentos privados eram responsáveis por 38,4% das matrículas em IES. No ano de 1980, essa proporção saltou para 62,3%.

Figueiredo (2005) depreende: na educação superior do período persistia a dualidade em que uma elite bem preparada ocupava os bancos das melhores universidades,

normalmente públicas, restando as particulares como alternativa para os mais pobres - débeis ao pagamento de suas mensalidades, estes também encontravam dificuldade para acessá-las.

Na década de 90, apenas 12% dos matriculados em IES privadas eram oriundos de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos; em estabelecimentos públicos, sua representação também era tímida, não excedendo os 11%. A proporção de alunos pertencentes a famílias com renda acima de 10 salários mínimos, por sua vez, em ambos os setores, ultrapassava os 60% (MARTINS, 2002).

No escopo de reverter esse cenário, notoriamente elitista, surgiram as primeiras Políticas de Ação Afirmativa (PAA), mais conhecidas como políticas de cotas, no campo educacional superior. Sarmiento (2006, p. 156) assevera que as

Políticas de Ação Afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social.

Sales (2009, p. 10) complementa o discurso de Sarmiento ao depreender que “as PAA’s públicas têm que ser entendidas como políticas de Estado que devem escolher setores discriminados e promover esses setores com ações específicas [...] discriminar para ajudar”.

Gozando de autonomia, muitas IES passaram a usar PAA’s em seus processos seletivos. Entre os principais grupos a usufruírem o benefício estão os egressos de escolas públicas, portadores de deficiência e afro-descendentes. As ações inclusivas eram o atestado (o reconhecimento) da existência de entraves concernentes ao ingresso de determinados segmentos sociais nas IES.

Estatísticas apontam que educação superior brasileira era (e é) terreno pouco habitado. Ao final do século XX, a porcentagem de jovens na faixa-etária de 18 a 24 anos matriculados em IES locais correspondia a 11,4%, o que posicionava o Brasil, no contexto latino-americano, à frente apenas de Honduras e Nicarágua (MARTINS, 2002).

Empenhando-se para fortalecer, quanti e qualitativamente essa rede, a partir de 2003 o governo federal começou a pôr em prática os propósitos constantes no Plano Nacional de Educação (PNE). Entre suas bandeiras, destaca-se a da democratização do ensino superior.

Segundo Sousa (2013, p. 248),

Por democratização do ensino entendemos uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o superior, acessível a todas as classes sociais independente de meios materiais. Isto é, uma política que tente eliminar os obstáculos financeiros que opõem a entrada de jovens nos estabelecimentos de ensino superior.



O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi apresentado como uma das primeiras medidas promotoras dessa democratização. Sob o aspecto expansionista, o referido programa alvitrou o incremento de vagas e a interiorização das IES. Suliano (2013) ratifica que essa expansão mostra-se como importante interface para o processo de democratização da educação superior, já que alarga o gargalo de acesso.

Respeitante aos métodos de admissão de calouros, nos anos 2000, um novo instrumento seletivo passou a se fazer presente: o ENEM. Apesar de ter sido criado com o objetivo de avaliar o aprendizado dos concludentes do ensino médio e, com isso, subsidiar seu melhoramento, o ENEM também passou a ser utilizado por certas IES como complemento ou substitutivo do vestibular.

Em 2009 o ENEM foi remodelado, passando a se chamar novo ENEM. A novidade deu-se pelo incremento de questões, que passaram de 63 para 180, sendo aplicadas em dois dias e não mais em um. Ressalta-se também que ao invés de explorar disciplinas, o novo Enem enfatiza áreas de conhecimento. Essa reformulação teve o mote de tornar o exame mais abrangente, alinhando-se a sua nova finalidade mor: selecionar para a educação superior.

O novo ENEM segue a mesma metodologia do anterior, ou seja, suas questões têm igual formato. Muitos autores nem fazem uso do adjetivo “novo” por considerarem a similitude entre as versões. Seguindo-os, o exame, a partir deste ponto, será referenciado apenas como ENEM.

Após 2009, várias universidades federais aderiram à proposta estadista de unificar suas seleções discentes por meio do ENEM. Alegava-se que muitos egressos do ensino secundário não tinham como se deslocar às IES organizadoras do vestibular, fosse para inscrever-se, fosse para realização das provas. Com a utilização do ENEM, realizado em todas as cidades do país, haveria uma transposição das barreiras físicas, reducentes da participação popular nos certames.

Outro argumento para a utilização do ENEM foi o de que ele privilegia o raciocínio lógico, enquanto o vestibular prima pelo “decoreba”. Morrone (2011) explica que o ENEM se caracteriza por uma mudança conceitual capaz de avaliar competências, habilidades e conteúdo, direcionando-se à valorização da compreensão e do raciocínio crítico e relegando a segundo plano a memorização, tão ensinada nos colégios particulares.

De acordo com Chagas e Magno (2012, s/n) o atual ENEM

inverte a lógica dos vestibulares tradicionais conteudísticos que por sua natureza geram desigualdades de participação, onde prevalece a lógica financeira (condições de pagar um cursinho pré-vestibular, uma escola particular que não tem compromisso com uma educação emancipadora, mas apenas focada em um treinamento para fazer uma prova).

Utilizando as notas do ENEM, os discentes passam a ter acesso ao SISU, plataforma que centraliza os itens relacionados à seleção, tais como: IES cadastradas, possibilidades de cursos e quantidade de vagas. A plataforma permite ao candidato escolher, por ordem de preferência, até duas opções de curso/IES.

A rigor, alunos humildes, descrentes de aprovação em cursos seletos, na ocasião do vestibular optavam por concorrer a outros, enxergando neles maiores chances de aprovação. Sob esse aspecto, Braga, Peixoto e Bogutech (2000) perceberam a seguinte tendência: mesmo obtendo nota para ingresso em graduações de maior *status*, se a condição socioeconômica do candidato era desfavorável, ele estava inscrito em curso de pouco prestígio. Acerca desse prévio grau de seletividade, os autores concluem que são poucos os concorrentes a desafiarem a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras. A duplicidade de escolha autorizada pelo SISU tende a abrir a disputa, uma vez que permite aos candidatos das bases sociais inscreverem-se em graduações em que sua presença é atípica, confiando numa segunda opção, caso não haja sucesso na primeira.

Costa (2012) assegura que o ENEM/SISU apresenta-se como um binômio socialmente mais justo que o vestibular, imbuído de alguns vícios. Leite (2012A, s/n) salienta que o “ENEM/SISU chega com uma proposta grandiosa, de universalizar e democratizar o acesso ao ensino superior”, reconhecendo que o Brasil tinha uma dívida enorme com isso.

Chagas e Magno (2012) afirmam, todavia, que o ENEM e o SISU, *per se*, não democratizam o acesso às IES, mas certamente representam um avanço nesse sentido. Leite (2012B) se ombréia com esses autores ao admitir que a adoção do ENEM/SISU mostra algo, um passo a frente no movimento rumo à democratização universitária.

Essa situação só vem sendo almejada por ser heterogêneo o ambiente social. Referenciando a questão da diversidade social, Raws (2002, p. 108) assinala:

Ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Mas, é claro, isso não é motivo para ignorar essas distinções, muito menos para eliminá-las. Em vez disso, a estrutura básica [da sociedade] pode ser ordenada de modo que as contingências trabalhem para o bem dos menos favorecidos. Assim, somos levados ao princípio da diferença se

desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido à sua posição inicial na sociedade.

O princípio da diferença, que preconiza o tratamento igualitário entre as pessoas levando em consideração as diferenças individuais e/ou grupais, busca propiciar uma genuína igualdade de oportunidades, atribuindo à sociedade, em suas representações, o dever de deprender uma maior atenção aos mais frágeis ou desfavorecidos.

O dever anunciado, no âmbito da educação superior, emergiu como obrigatoriedade, materializada pela Lei nº 12.711/2012 (lei das cotas em universidades federais), cuja aplicação dá-se de forma progressiva, iniciando-se em 2013. A norma tem o fito de contribuir para a inclusão de egressos de escolas públicas secundárias, sobejamente os menos propícios a adentrar no terceiro grau.

A Figura 3 bem retrata a forma com que os calouros das universidades federais serão selecionados para ingresso a partir de 2016, quando o número de cotista emparelhar-se-á com o de não cotistas.

Figura 3 – Organograma do sistema de cotas em seu estágio final



Fonte: MEC (2013 *apud* LESME, 2013)

O organograma pode ser tomado também para outros anos, conquanto a porcentagem de alunos de escola pública nele constante (50%) deva ser reduzida ao mínimo de 12,5% em 2013, de 25% em 2014, e de 37,5% em 2015. Ainda, metade dessas porcentagens há de ser ocupada por indivíduos com renda familiar *per capita* igual ou inferior

a 1,5 salário mínimo. Grupos éticos estigmatizados também são contemplados pela cotas. Versa a lei que a proporção de cotistas autodeclarados pretos, pardos e indígenas deve ser no mínimo igual à de pretos, pardos e índios na população da unidade federativa onde a IES se instala, obedecendo ao último censo do IBGE.

Apesar da manutenção do ENEM/SISU, os candidatos ao ensino superior, nessa nova vertente seletiva, optam por concorrer às vagas reservadas a cotistas e a não cotistas. Os que se inscrevem para as cotas são os primeiros a serem selecionados. Aqueles que, por meio delas, não obtêm aprovação, passam a concorrer pelas demais vagas, que levam em conta unicamente a nota no ENEM.

Destinar vagas a alunos que não construíram o *habitus* de prolongar seus estudos colaboraria para a construção de uma sociedade menos desigual e, por conseguinte, com instituições menos elitizadas, acreditam os favoráveis à PAA em pauta.

Ao se arrazoar oportunidades de acesso ou qualquer outro sistema de disputa que objetiva a inclusão em um universo quantitativamente limitado, têm-se que levar em consideração as complexas variáveis que apóiam o fracasso ou o sucesso de cada indivíduo, ou grupo destes. Nessa perspectiva, o próximo capítulo apresenta as variáveis que, conforme o valor assumido, sancionam ou privilegiam o ingresso nas IES.

## 4 A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

---

*"Para ter algo que você nunca teve, é preciso fazer algo que você nunca fez."*

*(Chico Xavier)*

Este capítulo mostra o peso que os posicionamentos socioeconômicos exercem sobre as possibilidades de ingresso universitário.

Convém aclarar que semelhante ao percebido na maioria dos países, o acesso ao ensino superior brasileiro não é irrestrito e universal. A Carta Magna em vigor, no artigo 208, inciso V, afirma que o acesso aos níveis mais elevados de educação está condicionado à capacidade de cada um (BRASIL, 2003).

Sob influência constitucional, a mais recente LDB reforça a ideia de seletividade ao expressar que o ingresso nos estabelecimentos superiores depende de aprovação em processo seletivo, teste que tem a função de identificar os que possuem mais elevado mérito (BRASIL, 1996).

Argumenta-se que é necessária uma triagem, uma “peneira” discente, para que, de preferência, aqueles com maior adiantamento intelectual possam ocupar os bancos das IES, vindo a colaborar de forma mais efetiva para o progresso da nação. A questão da meritocracia, no entanto, torna-se um tanto quanto tendenciosa na medida em que elite intelectual confunde-se com elite socioeconômica. Sob esse prisma, Santos (1997) elucida que o bom desempenho cognitivo, tão relevante nos ritos de seleção, está umbilicalmente associado ao poderio econômico e ao *status* social, apresentando-se como consequência destes.

Spieß (2012) acrescenta que os critérios de avaliação estabelecidos nos certames, aí inclusos os do tipo universitário, podem ocasionar favorecimentos de certos perfis socioeconômicos, causando segregação de outros. Logo, os estudos sobre acesso à educação superior devem abordar, invariavelmente, a problemática do desequilíbrio social, debruçando-

se sobre as variáveis que, segundo a literatura, exercem maior influência nesse processo, quais sejam: escola de ensino básico, renda familiar e instrução dos pais - tratadas de forma individual nas seções que estruturam o presente capítulo.

#### **4.1 Escola de ensino básico**

As diferentes realidades percebidas no nível básico de ensino alicerçam-se, sobretudo, na natureza jurídica dos estabelecimentos que o compõem. A dualidade entre o público e o privado, há tempos, vem suscitando discussões sobre como cada sistema conduz seus integrantes a díspares lugares educacionais e, por assim dizer, sociais.

Demo (2007) é enfático ao afirmar que a distância qualitativa entre escolas públicas e particulares no Brasil é considerável, em favor das particulares. Em outros tempos, a esfera estatal era destino quase que natural dos herdeiros das nobres famílias. Agora, todavia, é a rede privada a incumbida de abrigá-los. Ribeiro (1999) atenta que tal deslocamento deveu-se à limitação do Estado em oferecer educação de qualidade e em quantidade para todos. A expressão “diga-me onde estudas que te direi quem és” passou a referendar a divisão educacional/social vigente.

Numa perspectiva dinâmica, acomoda-se ainda outra expressão: “diga-me onde estudas que te direi aonde chegarás”. Tal posto reporta a ideia de que a “escolha” por uma escola de educação básica condiciona sobremaneira os destinos discentes. Até quando estudar? Que curso frequentar?

Pinheiro (2011, p.1) aduz:

Realizar um curso superior em uma universidade pública não é tarefa fácil, principalmente para estudantes de origem popular, em sua maioria, oriundos de escolas públicas, onde o retrato de sua realidade é a geração de alunos com precariedade de ensino.

Pinheiro (2011) assevera que pelas vias normais, ou seja, sem o auxílio de cotas, torna-se bastante difícil o ingresso de jovens de escolas públicas em IES, principalmente nas de mesma natureza. Azevedo (2009), em seu turno, admite: não é possível que alunos do meio público concorram, nas seleções universitárias, em pé de igualdade com os provenientes do meio privado.

São muitos os fatores que evidenciam a posição deficitária das escolas publicas. Em parte, o demérito dessa rede é reflexo da falta de interesse das direções em divulgar os

vestibulares<sup>5</sup>, além de certa acomodação dos professores, esquivando-se do repasse de informações úteis ao bom desempenho no certame. Azevedo (2009) denuncia: falar de vestibular na escola pública traz um incômodo tanto para os docentes quanto para os gestores, já que é notória a insuficiência de conteúdos ministrados aproveitáveis no exame. Ainda, estudantes dessa rede pouco sabem sobre os cursos superiores e as profissões por eles objetivadas. Há carência de testes vocacionais, sendo rara a existência de programas específicos e de uma estrutura de apoio ao vestibulando.

Diante desse cenário, jovens do meio público muitas vezes nem chegam a se inscrever nos vestibulares (autoexclusão), enxergando o ensino médio como etapa final da escolarização – fato que tende a engessá-los na posição social que lhes pertence, ou que lhes é reservada.

Segundo Pinho (2001), o ingresso de alunos que estudaram integralmente em escola pública é quatro vezes menor entre os inscritos para o vestibular em carreiras competitivas. Cafardo (2009) registra que a maior parte desse público encontra-se nas licenciaturas. Em cursos como medicina, por exemplo, apenas 8,2% dos alunos, em termos aproximados, não são provenientes de colégios pagos.

Alunos de escolas públicas sofrem, ainda, prejuízo por conta de greves e paralisações docentes. As aulas não ministradas são repostas. No entanto, o atropelo na compensação dos dias paralisados faz com que as matérias lecionadas sejam tratadas, não raro, com superficialidade, agravando a absorção dos conteúdos. A desmotivação dos alunos, que têm suas férias deslocadas, também pode repercutir negativamente na inculcação dos assuntos.

Ademais, problemas de ordem sensorial, como baixa qualidade de iluminação, de acústica e de climatização, interferem tanto no desempenho de alunos, quanto no de professores da rede pública (ALBUQUERQUE, 2007). Vê-se que uma conjuntura de fatores tende a mitigar o interesse dos adolescentes desse meio pelos estudos, minando suas possibilidades de ascensão educacional.

Apesar dos aspectos negativos, Cafardo (2009) destaca que estudantes de escolas públicas, quando matriculados em IES federais, apresentam, em geral, desempenho melhor que os originários da rede privada. Essa boa *performance* deve-se ao fato da superseleção a

---

<sup>5</sup> Aqui o termo vestibular aparece de forma genérica e, quando não comparado a outro instrumento de seleção, diz respeito a qualquer exame de entrada no ensino superior.

que são submetidos. Os poucos que obtêm sucesso nos vestibulares podem ser considerados alunos diferenciados.

Por fim, cabe destacar que a precariedade (estrutural e pedagógica) das escolas públicas não se alinha ao seguinte texto presente na LDB: incube ao ensino médio a preparação dos educandos para a continuidade dos estudos até os níveis mais elevados de ensino e de pesquisa (BRASIL, 1996). O que se observa, na verdade, é um distanciamento desse propósito ao que de fato ocorre na esfera pública.

Em outro extremo, encontram-se as escolas particulares, estabelecimentos que carregam o famigerado signo de indústrias do vestibular. Entrelaçadas ao capitalismo e imersas num ambiente de forte concorrência, os colégios privados utilizam a aprovação dos seus alunos nos vestibulares como forma de agarrar/reter investidores.

Em troca do pagamento das mensalidades, as escolas particulares tendem a buscar excelência no fornecimento de serviços educacionais, positivando sua imagem. “O fato de o ensino nessas instituições ser, em geral, de qualidade superior ao oferecido pelas públicas é amplamente conhecido” (GOULART, 2010, s/n).

A visão empresarial dos dirigentes da *seara* privada não deixa passarem despercebidas as diversas facetas dos vestibulares. É frequente o levantamento de desempenho de seus discentes nessas provas. Os resultados são analisados e planos de ação, com vista à superação de deficiências, são levados a cabo. Os professores, por sua vez, têm a orientação de fornecer o máximo de informações aos alunos, adequando suas aulas ao que é exigido no concurso (ABRANCHES, 2003).

Ao investirem pecuniariamente, os pais esperam que seus filhos recebam todo aporte para que sejam galgados os mais altos níveis educacionais. Os estabelecimentos privados oferecem uma série de contrapartidas aos valores recebidos, tais como: docentes qualificados, instalações confortáveis, atendimentos psicológico e vocacional, uso de novas tecnologias em educação, testes simulados, entre outros. Entende-se que todo o contexto que circunda os atores escolares tem relevância no processo ensino-aprendizagem.

Além dessas vantagens, a carga horária de aulas também se apresenta como diferencial nesse meio. A jornada ampliada possibilita um maior aprofundamento dos assuntos, bem como a supressão de dúvidas que demandariam longo tempo para esclarecimento. A carga horária estendida é algo comum entre as escolas melhor ranqueadas no ENEM. Ocupando as primeiras posições, os colégios particulares cumprem jornada de até



cinquente horas semanais, mais que o dobro das vinte horas/aula (padrão) exigidas pelo MEC e, de praxe, adotadas na rede pública (CHAGAS, 2012).

Na esfera privada, o incentivo à leitura, por meio da adoção de livros paradidáticos desde as primeiras séries, fomenta o gosto pelas letras. O estudo precoce de línguas estrangeiras potencializa o aprendizado de idiomas não vernáculos. Olimpíadas de matemática, física, química, entre tantas, familiarizam seus alunos a cenários de disputa, seja no âmbito acadêmico ou profissional.

Pela sólida formação, os egressos da rede privada têm a disposição um leque bem mais vasto de graduações. Enquanto os originários de escolas públicas receiam concorrer a cursos de maior prestígio, os das escolas particulares encontram neles um lugar amistoso, reconhecendo como legítima sua pertença.

Monlevade (2012) destaca os seguintes dados: dos que concluem o segundo grau gratuito, em média, menos de 10% consegue aprovação nas IES públicas; já em relação aos concludentes em colégios particulares, os aprovados em IES públicas superam os 60%. Esse é o retrato, obliterado, diga-se de passagem, da perversa inversão percebida entre os níveis educacionais no Brasil.

Apesar da universalização do ensino básico, que na atualidade encontra-se acessível a todos os segmentos, não há como relegar a diferença qualitativa entre colégios públicos e privados. Identifica-se, nos termos apresentados, que a exclusão, referendada pela natureza das escolas, só foi deslocada para um patamar educacional acima: o superior.

## **4.2 Renda familiar**

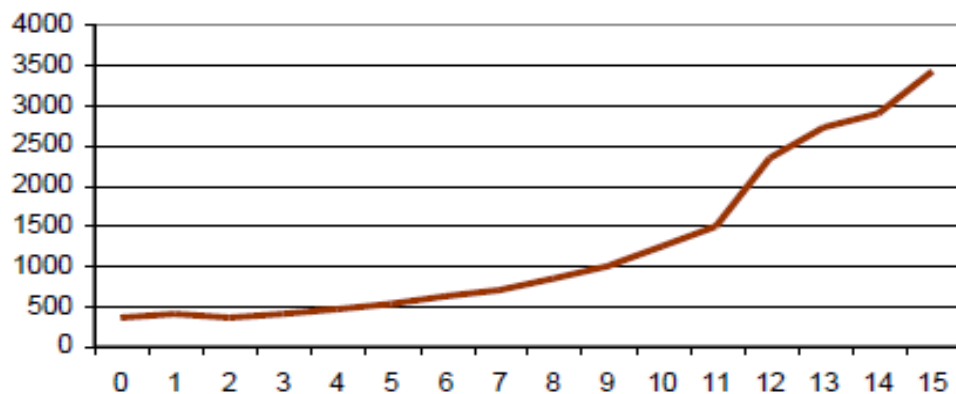
Apontada como a determinante socioeconômica de maior repercussão no acesso às IES, a renda, na maioria das vezes, atua sobre variáveis secundárias, tal como a explorada na seção anterior. Em virtude disso, indaga-se se seria necessária a exploração direta desta variável, visto que seus desdobramentos podem ser observados indiretamente por meio de outras. Sampaio, Limongi, e Torres (2000) acreditam que sim e se justificam com a seguinte colocação: não poderia se considerar os discentes da rede privada básica como um todo homogêneo, já que nela espargem-se alunos carentes (bolsistas), posicionados, pelo aspecto financeiro, atrás dos afortunados. Destarte, pode-se concluir que cada variável, apesar de

imbricada a outras, exerce uma parcela de influência nas possibilidades de ingresso universitário.

Assim, torna-se imprescindível uma análise própria, isolada da variável renda. O tipo de rendimento aqui referenciado é o familiar, que representa o somatório da renda bruta de todos os componentes do grupo doméstico. Ney, Carvalho e Souza (2008) proclamam que, no Brasil, a abismal diferença de renda entre as famílias é um problema que desigualdade as oportunidades educacionais, cerceando a heterogeneidade no meio universitário.

A exclusão dos mais humildes ao ensino superior gera, como salientam Ney, Carvalho e Souza (2008), uma transmissão geracional da pobreza. A indisponibilidade de recursos, por sua vez, apresenta-se como limitante do bom desempenho escolar e, por conseguinte, do ingresso nas IES. O Gráfico 1 bem exprime essa relação circular entre renda e escolaridade.

Gráfico 1 – Escolarização dos jovens de 18 a 24 anos segundo renda média de suas famílias



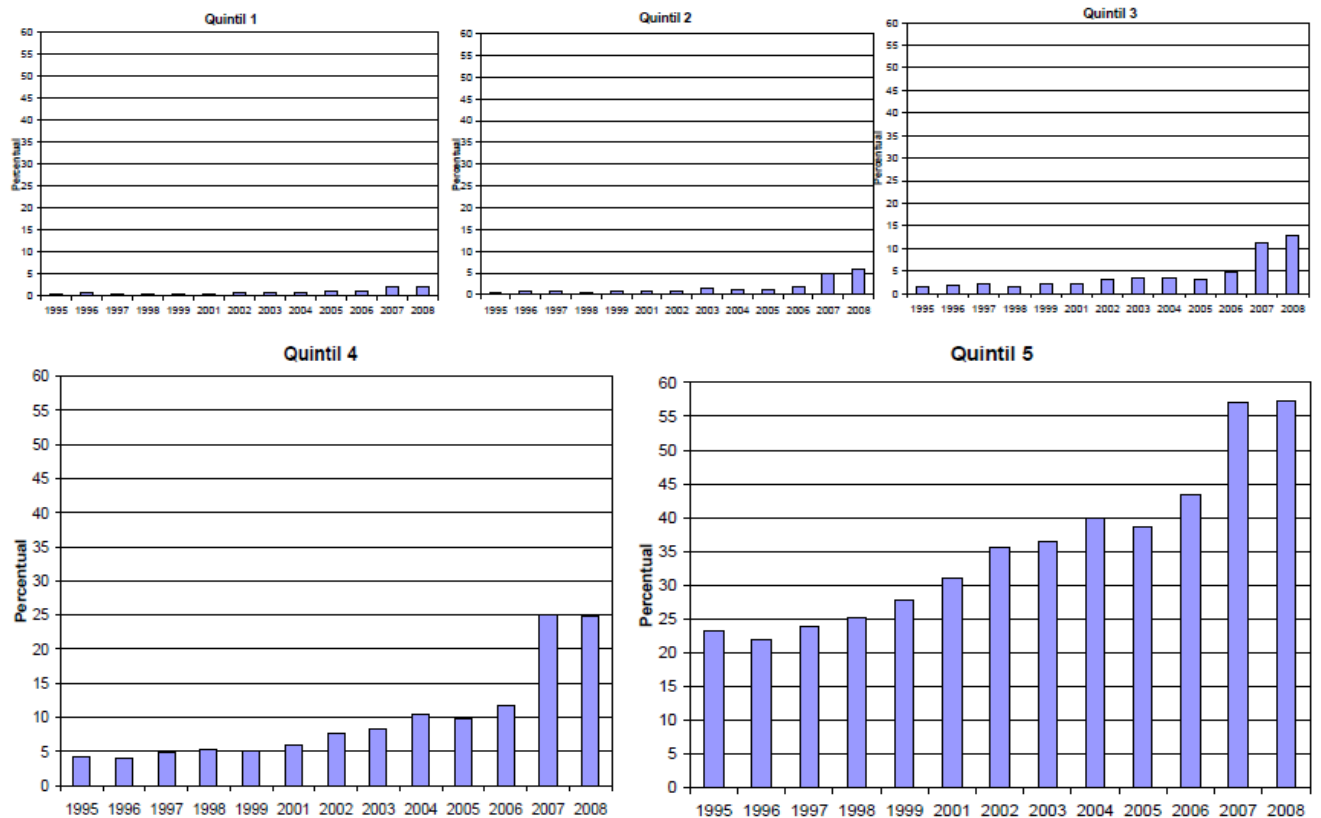
Fonte: Sampaio, Limongi, e Torres (2000)

Os valores da coluna expressam os ganhos mensais familiares, em reais, e os da linha, os anos de estudo dos jovens<sup>6</sup>. Do Gráfico 1, lê-se que a escolaridade, com exceção dos quatro primeiros anos de ensino fundamental (praticamente universalizado), tem correlação positiva com os ganhos pecuniários. O maior impacto ocorre após os 11 anos de estudo. Nesse período que, de acordo com o padrão do IBGE, representa o ingresso no ensino superior, a renda média familiar eleva-se consideravelmente. Em suma, famílias de maiores rendas propiciam mais escolarização a sua prole, o que vem a confirmar a existência de um forte consórcio entre as altas rendas e o ensino superior.

<sup>6</sup> A contagem dos anos começa pela primeira série do ensino fundamental, obedecendo ao padrão adotado pelo IBGE.

As pesquisas sociais normalmente dividem os rendimentos familiares em categorias. No caso exposto na Figura 4 abaixo, a divisão ocorre em cinco partes iguais, em que cada unidade é denominada de quintil.

Figura 4 - Percentual da população de 18 a 24 anos que teve acesso ao ensino superior por quintis de renda – 1995 a 2008



Fonte: Andrade (2011)

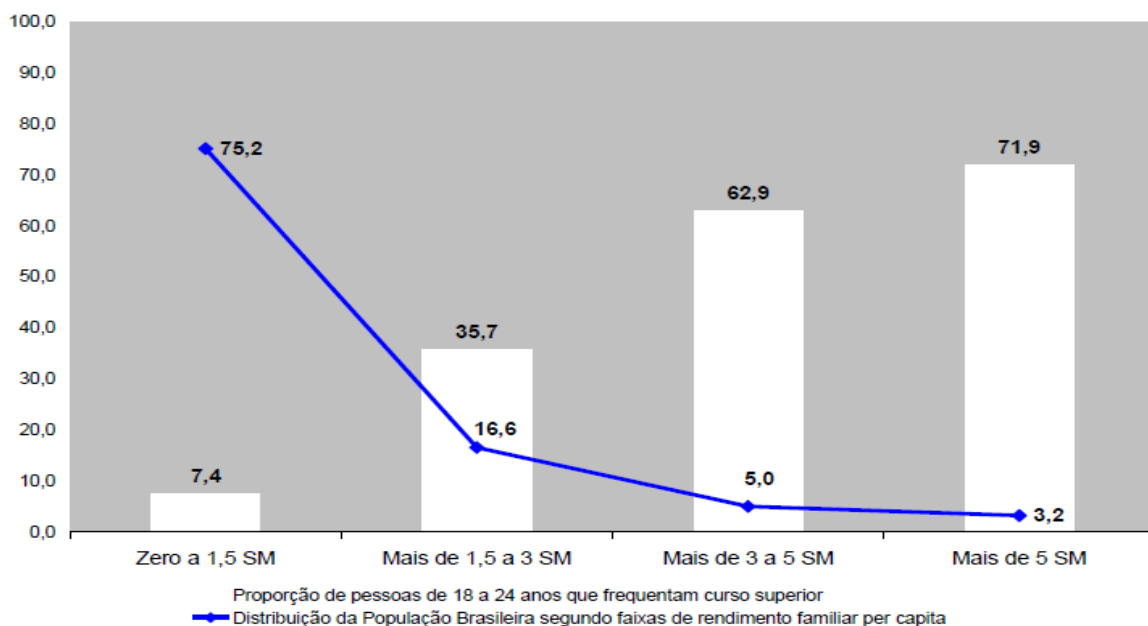
A fórmula para o estabelecimento do tamanho de cada quintil foi subtração da maior pela menor renda, dividida por cinco. O primeiro quintil representa o menor grupo de renda; o segundo quintil, o segundo menor, enquanto o quintil cinco abrange a quinta maior parte da renda. Em cada quintil há uma série histórica do acesso de seus representantes, em termos proporcionais, ao ensino superior.

Ao analisar quintil a quintil, observa-se que na cronologia de 1995 a 2008 ocorre um progressivo aumento percentual dos discentes de todos os quintis no ensino superior, com raros casos de recuo. Na relação interquintil, todavia, independente do ano aludido, mantém-se a maior sinergia daqueles que possuem elevadas rendas (os dos últimos quintis) com o ambiente universitário.

Na presente seção, comparações interquintis assumem maior relevância que cotejos da progressão dos membros de um dado quintil no decurso do tempo. Tomando como referência o ano de 2008, menos de 5% dos jovens enquadrados no quintil um conseguiu ingressar numa IES; no quintil dois, a proporção ficou entre 5 e 10%; no quintil três, entre 10 e 15%; no quintil quatro, aproximadamente 20%; e no cinco, foi superior a 55%. Essas porcentagens confirmam que, apesar do crescimento da educação superior, as altas rendas continuam possibilitando maiores aprovações em seus processos seletivos.

De forma controversa, num país onde a maioria da população tem baixos rendimentos, na universidade essa lógica se inverte. Se a proporção de alunos ricos no interior das IES fosse refletida na sociedade, o Brasil, certamente, não seria um país subdesenvolvido. A relação entre o meio social e o universitário, em termos de renda familiar, é ilustrada no Gráfico 2.

Gráfico 2- Proporção de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam curso superior e distribuição da população segundo faixas de renda familiar *per capita* (em SM)



Fonte: Andrade (2011)

Os dados mostram que a maior parte da população brasileira (75,2%) têm renda de até 1,5 SM, ao passo que a representação daqueles que ganham acima dos cinco mínimos (3,2%) é cerca de vinte vezes menor que a do grupo mais humilde. A linha azul mostra ainda que o número de indivíduos na sociedade amiúda-se conforme a renda aumenta, tendo queda mais acentuada entre o grupo que recebe de zero a 1,5 salário e o que ganha entre 1,5 e três mínimos.

As colunas do Gráfico 2, representantes da proporções de jovens no ensino superior, se opõem ao que ocorre fora dele, uma vez que, por exemplo, a maioria da população universitária (71,9%) é formada por indivíduos com renda acima de cinco salários mínimos, pouco abrigando a maioria social.

Na concepção de Gisi (2006), a baixa participação dos menos abastados na educação superior decorre, em parte, dos altos níveis de evasão no ensino básico, fruto, muitas vezes, da falta de recursos para custear transporte e material escolar. As deficiências alimentares que, biologicamente, tornam o processo de aprendizagem pouco efetivo, é outro aspecto a colaborar com o fracasso escolar/acadêmico dos inclusos nesse nicho.

Os resultados de alguns ENEMs<sup>7</sup> confirmam que à medida que a renda familiar cresce, a performance no referido exame se eleva substancialmente (NEY; CARVALHO E SOUZA, 2008). Essa diferença de desempenho, numa perspectiva indutiva, pode ser estendida às possibilidades de acesso ao ensino superior, uma vez que os antigos ENEMs imediatamente antecediam o vestibular.

Acerca dessa variável, Azevedo e Salgado (2012) fazem a seguinte conclusão: a despeito das intervenções do Estado, oferecendo mais de um milhão de vagas por ano em universidades gratuitas, a educação superior brasileira mantém-se progressiva<sup>8</sup>.

## **4.2 Instrução dos pais**

O nível de instrução dos pais é apontado como um dos fatores determinantes da escolaridade dos filhos, quando adultos. Nesse contexto, a multiplicidade de estruturas familiares, decerto, resulta numa diversidade de desempenhos escolares dos seus herdeiros (RAMOS e REIS, 2008).

Embora exista uma vasta literatura acerca da desigualdade de educação no Brasil, o tópico mobilidade/persistência intergeracional tem recebido pouca atenção. A maioria dos autores, a explorar o tema, o faz resgatando elementos das Pesquisas Nacionais de Amostra de Domicílios (PNADs), do IBGE.

---

<sup>7</sup> Os ENEMs referenciados são os da versão antiga, utilizados até 2008.

<sup>8</sup> Os autores afirmam que a educação é progressiva se indivíduos de famílias com elevada renda recebem mais educação do que indivíduos de famílias de baixos rendimentos.

O padrão adotado nas PNADs é a contagem dos anos de estudo a partir da primeira série do ensino básico, como expresso anteriormente. Na ocasião em que o nível fundamental exigia o mínimo de oito anos em sala de aula, convencionou-se que o término do ensino médio equivaleria a onze anos de estudo, o ingresso numa IES a doze, e a formatura a dezesseis. Criava-se assim uma correspondência genérica entre tempo na escola/academia e nível de instrução.

Sopesando os dados dispostos pelo IBGE, Barros e Lan (1993) evidenciam que uma das principais características da educação brasileira é o alto grau de persistência entre a escolaridade do indivíduo e a de seus pais. Ferreira e Veloso (2003) salientam que essa persistência é maior, inclusive, que a registrada nas nações desenvolvidas e em desenvolvimento, excetuando a Colômbia.

Quase sempre, a questão da mobilidade educacional é abordada em termos relativos e não em absolutos. Apesar de as novas gerações possuírem, em média, escolaridade superior a dos seus antecessores, um distanciamento se reproduz: indivíduos com pais mais escolarizados têm, de modo geral, nível de instrução acima daqueles com pais pouco instruídos (RAMOS e REIS, 2008).

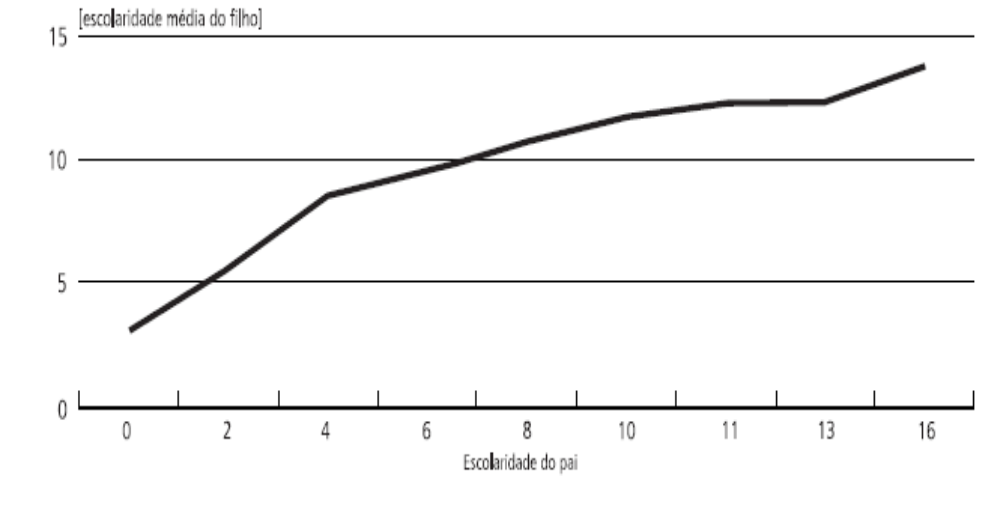
A variável instrução paterna apresenta-se como clássica nos estudos sobre acesso ao ensino superior, dado o aspecto patriarcal da sociedade. Embora a diferenciação por conta de gênero, no presente, dê-se com menor força, processos históricos continuam posicionando o pai como exemplo profissional a ser seguido. O homem, culturalmente responsável pelo sustento do lar, para conseguir empregos de melhor remuneração, sentira-se na obrigação de alongar sua vida escolar/acadêmica. Assim, ele assumira também o estereótipo de modelo educativo.

No campo superior, especificamente em cursos imperiais, Barros e Lan (1993) realçam a predominância de filhos de médicos, de advogados e de engenheiros, tendentes a dar continuidade à formação dos genitores e com grande possibilidade de ultrapassá-la.

No Brasil, a influência do pai na escolaridade dos filhos é ainda desigual entre as regiões. Ferreira e Veloso (2003, p. 483) destacam que “no Nordeste, a probabilidade do filho de um pai sem escolaridade permanecer na mesma categoria de educação paterna está próxima a 54%, enquanto no Sudeste é um pouco acima de 21%”. Infere-se que a ascensão educacional entre gerações, sob o ponto de vista paterno, em regiões menos desenvolvidas é mais lenta que naquelas de maior adiantamento.

O Gráfico 3 divulga a relação genérica entre escolaridade do pai e escolaridade do filho percebida no Brasil.

Gráfico 3– Média condicional da educação do filho como função da educação do pai (em anos)



Fonte: Ferreira e Veloso (2003)

Da ilustração acima se depreende que quanto mais o pai se escolariza, mais o filho avança na educação formal, evidenciando uma correlação positiva entre as variáveis. Enquanto a escolaridade dos filhos de pai com pouca instrução se mostra superior a destes, na faixa entre onze e treze anos de escolaridade paterna (ingresso no terceiro grau), a dos filhos tende ser sua reprodução.

No rastro desse debate, a Tabela 1 identifica as possibilidades educacionais dos filhos segundo a escolaridade do pai.

Tabela 1 – Matriz de transição de educação entre pai e filho (em%)

Escolaridade do pai (anos)	Escolaridade do filho (anos)								
	0	2	4	6	8	10	11	13	16
0	33,9	23,7	18,5	10,7	5,7	1,7	4,2	0,7	1,1
2	9,0	19,2	22,4	17,5	11,4	3,2	11,4	2,0	4,0
4	2,8	5,9	15,7	15,5	15,2	6,0	22,0	5,5	11,6
6	1,4	5,5	6,6	17,3	13,2	8,5	25,8	7,7	14,2
8	1,4	2,4	4,1	8,7	13,7	6,1	28,8	10,4	24,4
10	0,0	1,3	1,7	8,6	8,5	7,5	32,0	9,7	30,9
11	0,4	1,2	1,8	5,1	6,5	5,1	32,6	11,8	35,8
13	0,0	1,5	3,0	4,7	9,7	3,1	25,9	13,3	38,8
16	0,8	0,7	0,9	2,7	3,8	2,0	16,2	13,0	60,0

Fonte: Ferreira e Veloso (2003)

Percebe-se que a máxima probabilidade de formatura (dezesseis anos de estudo), dá-se para aqueles que têm pais também graduados, registrando 60% de chance. Considerando a evolução entrelinhas da última coluna, induz-se que descendentes de pais que excedem os dezesseis anos na escola (ingressantes ou concludentes de pós-graduações) teriam possibilidade ainda maior de se graduarem.

As áreas em destaque na Tabela 1 correspondem às medianas<sup>9</sup> da educação dos filhos. Para pai com até dois anos de estudo, a mediana de educação dos filhos sofre um acréscimo de dois anos. Para pai com quatro anos de estudo, concludente da antiga 4ª série do ensino fundamental, a mediana de educação dos filhos é de oito anos, ou seja, estes estudam o dobro do que estudaram aquele. Já para pai com oito a onze anos de estudos, a mediana de educação dos filhos é de onze anos, o que representa a conclusão do ensino médio. Este dado, em particular, indica a presença de um possível embaraço no acesso da prole dos progenitores enquadrados nesse grupo ao nível superior. Para pai com treze ou mais anos de estudo (ingressantes ou concludentes do ensino superior) ratifica-se o efeito espelho para a educação dos filhos.

Ainda, é possível enfatizar as chances de filhos de pais com variados níveis de estudo terem contato, seja ingressando, seja se formando, com o ensino superior. Para isso, somam-se as proporções das duas últimas colunas do arranjo anterior, como divulga a Tabela 2 seguinte.

---

<sup>9</sup> É uma medida de tendência central, um número que caracteriza as observações de uma variável de tal modo que este número de um grupo de dados ordenados separa a metade inferior da amostra da metade superior.



Tabela 2 – Probabilidade de filhos de pais com diversos níveis educacionais terem contato com o ensino superior (em %)

Anos de estudo do pai	Anos de estudo do filho		Contato com o ensino superior
	13 anos	16 anos	
0	0,7	1,1	1,8
2	2,0	4,0	6,0
4	5,5	11,6	17,1
6	7,7	14,2	21,9
8	10,4	24,4	31,8
10	9,7	30,6	40,3
11	11,8	35,8	47,6
13	13,3	38,8	52,1
16	13,0	60,0	73,0

Fonte: elaborado pelo próprio autor a partir de dados de Ferreira e Veloso (2003)

A progressão da coluna quatro confirma a teoria de que as possibilidades de contato com o ensino superior aumentam com o avanço do nível de instrução paterna. Ademais, visualiza-se que, independente da quantidade de estudo do pai, a proporção de filhos concludentes do ensino superior (dezesseis anos de estudo) sempre supera a dos que apenas acessam-no e em seguida evadem-se (treze anos de estudo). Não obstante, essa diferença amplia-se em compasso com o incremento da educação paterna. Disso, advém a seguinte assertiva: quanto maior a instrução do pai, menor é a chances de seus descendentes abandonarem o curso superior antes do término.

Hodiernamente, a escolaridade das mães também vem ajudando a completar o quadro de informações referentes ao *background* familiar.

Fiamengue (2002) assinala que a partir dos anos oitenta, percebeu-se considerável elevação no patamar de instrução feminina. As mulheres chegaram, inclusive, a ultrapassar, em quantidade, os homens formados. Apesar desse evento, elas não conseguiram inserir-se no mercado de trabalho em mesma dimensão. Mães formadas e não absorvidas pelo mercado, ao permanecerem em casa, passaram a reforçar os estudos dos filhos, fornecendo-lhes uma batizada educação, paralela à escolar.

Menezes-Filho (2007) constata que o grau de instrução da mãe é um fator de grande influência nas notas dos jovens. Segundo o autor, filhos de mães formadas têm notas quase 20% acima da média. Na quarta série do ensino fundamental, descendentes dessas mães apresentam notas 7% superior à média; na oitava série as notas superam a média em 15%; e no terceiro ano do ensino médio o acréscimo é de 32%. Há, conforme a escolaridade filial progride, uma elevação na diferença das notas dos filhos de mães graduadas em relação à

media. Seguindo essa lógica, tal elevação tende a ser trasladada nos resultados seletivos das IES, condicionando o acesso.

Em análise histórica, Fiamengue e Whitaker (2003) aclaram que, no ano de 1985, o ingresso no ensino superior não estava tão associado à instrução materna, que tinha peso apenas na escolha da carreira. Todavia, mudanças sobrevieram, e no século atual as mães fazem valer seu capital cultural tanto na escolha quanto na aprovação, posicionando-se como de relevância similar a dos pais (homens) no tocante à ascensão educacional dos filhos (FIAMENGUE E WHITAKER, 2003).

De acordo com Bertonecelo (2008), a crescente participação da mulher na renda familiar e nos sistema de educação implica que as chances de vida dos jovens não dependem unicamente da posição masculina. Logo, as colocações sobre a repercussão da instrução paterna na formação dos filhos, por homologia, podem ser estendidas à figura matriarcal.

Nesse panorama, estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (IPEA) traz a público as proporções de universitários filhos de pai e mãe com diferentes níveis de instrução. Os resultados do estudo estão sintetizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Proporções de discentes matriculados em cursos superiores de acordo com a instrução do pai e da mãe (em %)

Categoria de instrução	Ascendentes	
	Pai	Mãe
Não sabe ler ou escrever	0,3	0,3
Ensino Fundamental incompleto	9,5	8,9
Ensino Fundamental completo	12,0	9,8
Ensino médio completo	36,5	35,6
Ensino superior completo	39,1	44,7

Fonte: IPEA (2012)

A Tabela acima apregoa que na maioria das categorias a escolaridade dos pais se equivale a das mães do alunado de nível superior, sendo igual no quesito “não saber ler ou escrever”, o de menor representatividade (0,3%). A educação feminina tanto cresceu que na atualidade é maior a proporção de universitários com mães graduadas que a de universitários com pais portadores desse título.

No discurso de Bacchetto (2003), candidatos ao ensino superior cujos pai e mãe superaram a formação média e, principalmente, filhos de pós-graduados, são mais bem

representados entre os que adentram na universidade, sancionando que o adiantamento educacional dos pais representa, de fato, “passos a frente” nas possibilidades de estudo dos filhos.

## 5 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IMAGEM DA UFC – UMA UNIVERSIDADE PARA QUEM?

---

*“A Universidade desejada por nós e acalentada em nossos melhores e mais persistentes sonhos é uma rica mistura em que o zelo por um cotidiano marcado pela qualidade se soma a uma teimosa dosagem de utopia”*  
(Ana Lúcia Almeida Gazzola)

Neste capítulo, anunciam-se vestígios da relação que a UFC estabeleceu, ao longo de sua história, com os grupos sociais formadores da sociedade cearense, mormente com as elites locais. Torna-se oportuno, assim, discorrer sobre sua cronologia.

Em 1955, sob auspícios de expoentes intelectuais locais, de modo específico os de Antônio Martins Filho, teve gênese a Universidade Federal do Ceará. Maturada desde os anos 40, quando Antônio Xavier de Oliveira encaminhou ao ministro da educação e saúde um documento que cogitava a ideia de uma universidade com sede em Fortaleza, a UFC surgiu com o objetivo de suprir a carência de profissionais necessários ao desenvolvimento regional, alinhando-se aos propósitos de seu contemporâneo, o Banco do Nordeste do Brasil - BNB (MARTINS FILHO, 2004A).

De início, a universidade resultou da agregação de quatro faculdades já existentes, a saber: Direito, datada de 1903; Farmácia e odontologia, de 1916; Agronomia, de 1918; e Ciências Econômicas, de 1939 (MARTINS FILHO, 1990). Barbosa e Martins Filho (1975) esclarecem que não bastava tão somente reunir escolas isoladas sob uma administração central; era preciso transformá-las e ajustá-las às exigências de progresso econômico e social do Ceará. Nessa perspectiva, outros cursos foram agregados à UFC e alguns mais foram criados, de modo a propiciar um *corpus* de formação de mão-de-obra qualificada, valioso para a atenuação da pobreza que assolava o estado.

Diplomar os supostos membros das classes dirigentes era uma das principais missões das escolas superiores que precederam a UFC. Não se concebia que a universidade se resignasse a esse mister, considerado herança de um período semicolonial. Martins Filho

(1966) assinala que os graduados na UFC deveriam constituir, *a priori*, lideranças operacionais em seus respectivos campos de formação. O envolvimento direto com o ofício no qual se obtivera o diploma tornava-se imprescindível.

Ao justificar a importância do estabelecimento universitário cearense, Martins Filho (2004B, p. 32) discursa que “a Universidade não é, como muita gente pensa, um requinte de vaidade, uma demonstração de exibicionismo intelectual, senão, hoje como ontem, uma necessidade que se impõe aos interesses educacionais da coletividade”. Conquanto, a origem do termo universidade, que remete ao período medieval e deriva da expressão latina *Universitas*, designa primitivamente uma corporação ou comunidade, isto é, agrupamento de pessoas representativo de uma determinada classe (MARTINS FILHO, 2004B). A ideia de “coletividade” contrapõe-se, assim, com a de “uma determinada classe”. Grande parte dos autores considera a segunda proposição mais próxima à realidade. Entre eles, Rodolfo (2012) assevera que não se pode dizer que a Universidade do Ceará selecionava os “interessantes ideais”; o que de fato havia era um sistema educacional voltado para beneficiar as elites, em detrimento das massas.

Curioso é observar que o primeiro estatuto da UFC fazia o seguinte registro: entre as atribuições do conselho universitário estava a de conceder bolsas para auxílio a estudantes de comprovada capacidade (MARTINS FILHO, 2004B). Tal episódio era visto como uma constatação de que os pobres não tinham espaço nesse meio, pois a lógica seria ofertar suporte financeiro a estes e não aos de maior capacidade, que não necessariamente teriam problemas de ordem pecuniária.

Na época, havia um interesse dos componentes das tradicionais famílias cearenses em manter-se atualizados com os padrões comportamentais importados da Europa. A UFC era, por eles considerada, palco onde os gostos refinados, principalmente os europeus, deveriam ser compartilhados e replicados. Festas e eventos promovidos pela instituição registravam grande concorrência, sendo disputados os convites (MARTINS FILHO, 2004A). Ao frequentar a universidade, mesmo fora da órbita discente, o indivíduo parece que mudava de *status*. Se a presença esporádica na UFC tinha uma conotação nobre, o que se diria dos que cursavam suas graduações?

Já nos primeiros anos de funcionamento, a UFC também assumiu a missão de difusora do conhecimento cultural no estado. Para esse desígnio foram criados a imprensa

universitária e o museu de arte. Questionava-se, porém, quem poderia fazer parte desse avanço cultural e diretamente ser atingido por ele no Ceará de meados dos anos cinquenta.

Estatísticas apontam que no período cerca de 50,5% da população brasileira era analfabeta. No Ceará, apesar de não ter sido possível acesso a dados específicos, provavelmente a taxa de analfabetismo superasse a nacional. Como bem coloca Rodolfo (2012, p.9),

um grupo reduzido de pessoas sabia ler e escrever, ou simplesmente assinar o nome, mais reduzido ainda seria o grupo que chegaria aos bancos da universidade naquele período. Podemos dizer ainda que além de reduzido em números, esses estudantes faziam parte da elite cearense da época. O mercado de trabalho ainda aceitava maciçamente a mão de obra que tivesse concluído apenas o primário, os profissionais de ensino eram formados pelas Escolas Normais, o Ensino Secundário público se restringia, basicamente, ao Liceu, que por sua vez concentrava boa parte dos filhos da elite, que seriam os mais “capazes” de ingressar na Universidade do Ceará. Desse modo, não havia uma necessidade imposta pela própria estrutura do Estado e da economia naquele período para que se estimulasse a formação acadêmica e a UFC, como representante dos interesses do Estado, mantinha-se confortável em receber os candidatos oriundos da elite.

Até o final da década de cinquenta, a UFC permitia frequência paralela em mais de uma graduação. Enquanto os que procuravam afirmação social ocupavam duas vagas na IES, outros ficavam à margem do processo formativo superior (MARTINS FILHO, 1966). Era só uma questão de tempo para que grande parte dos matriculados desistisse de um curso, permanecendo no outro, em que haveria maior afinidade.

Os altos níveis de evasão muito oneravam a universidade. Proibir-se a duplicidade de matrículas foi um primeiro passo para minimizar o abandono discente e, por conseguinte, as perdas financeiras decorrentes desse fenômeno. Com igual finalidade, procurou-se também aperfeiçoar o processo seletivo de modo a explorar a aptidão e o grau de maturidade do candidato para o exercício da profissão vislumbrada. Assim, foi concebido o Ano Vestibular, substitutivo do tradicional exame vestibular que não aferia as tendências dos candidatos para os estudos a que se destinavam.

Encarado como concurso de habilitação, o Ano Vestibular consistia em colocar alunos na condição de estudos de assuntos diretamente ligados a sua área formativa e a partir dessa experiência identificar a existência (ou não) de habilidades para o exercício profissional. Martins Filho (1966, p.151), referenciando o Ano Vestibular, aduz que:

a única maneira de saber se um candidato está em condição de estudar Medicina ou Engenharia, por exemplo, com real proveito é, precisamente colocá-los numa

situação de estudo de Medicina ou de Engenharia a fim de observar demoradamente, as suas reações aos aspectos básicos de preparação para essa profissão.

O Ano Vestibular era considerado como uma seleção durante o curso, visto que conseguia manter o aluno meio na universidade, meio fora dela, por um ano. Após dois semestres letivos, os mais “vocacionados” permaneciam na UFC, podendo ser adjetivados como universitários, enquanto os demais eram considerados inaptos e, em virtude disso, retirados da instituição. É de conhecimento científico que o contato precoce com uma profissão a torna mais simpática, sendo aumentando o grau de afinidade do sujeito para com ela. Nesse diapasão, acredita-se que o novo instrumento seletivo, de forma velada, tenderia a beneficiar os descendentes de famílias com membros de nível superior, uma vez que, por exemplo, filhos de médicos, teriam maior predisposição para essa área que filhos de uma faxineira; filhos de advogados, idem na sua respectiva *seara*, e assim por diante. Resulta confirmar que a metodologia utilizada no Ano Vestibular beneficiava, mesmo que intencionalmente, aqueles retaguardados por ascendentes ou familiares com formação superior, raros nas bases sociais.

O Ano vestibular, que teve breve existência, foi parte de um plano maior de desenvolvimento institucional, denominado Planejamento para Seis Anos. Tal documento previa as realizações e atividades para a UFC no interstício de 1961 a 1966. Segundo Martins Filho (1966, p. 26):

planejava-se a longo prazo para que a Universidade do Ceará pudesse atingir o ano de 1966 num plano realmente orgânico de funcionamento, com um ensino tido como satisfatório, um razoável nível de pesquisa científica e uma irradiação de sua influência capaz de levar cada cearense a considerá-la de fato a sua universidade.

O que se viu, no entanto, após esse período, foi uma universidade distante de ser representativa de todos os grupos que compunham a sociedade cearense. Questiona-se se seria coerente considerar a universidade como “sua”, conforme sugerido, sem a possibilidade de ingresso.

Em 1975, com duas décadas de funcionamento, a UFC contava com 29 graduações, agrupadas em seis centros de pesquisa. Os 1224 alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento contrastavam com os 13000 de 1974 (MARTINS FILHO, 1975). Apesar da ampliação de vagas, a universidade continuava se portando como espaço das elites (MARTINS FILHO, 1975).

Seguindo a cronologia, sublinha-se que no período militar, iniciado em 1964, se escassearam as publicações relacionadas ao acesso à UFC. Talvez por trazer à tona privilégios dos altos círculos sociais, foram arrefecidas as notícias sobre o público que conseguia ingresso na instituição. Evitava-se, naturalmente, levantar assuntos passíveis de repressão, mesmo que condizentes com a realidade. Conquanto, procurou-se estabelecer uma aproximação entre a “missão primordial da universidade – formar elites, com a tarefa, não menos digna e também educacional do exército – fortalecer no caráter do cidadão o necessário complexo de virtudes cívicas e morais.” (MARTINS FILHO, 1966, p.189). As atividades de ambas deveriam convergir, repercutindo diretamente na formação dos mesmos jovens.

Alguns elementos relacionados a mudanças promovidas nos vestibulares da UFC, todavia, oferecem pistas acerca do público preferido nesse meio. Durante muitos anos, mais especificamente entre 1978 e 1996, as questões dos vestibulares foram elaboradas no estilo somatório, que substituíram as de múltipla escolha. A tentativa de eliminar o acerto ao acaso teve como efeito colateral a elevação das reprovações no certame. Afunilavam-se ainda mais as possibilidades de ingresso. Em 1992.2 (segundo semestre letivo de 1992) chegou-se a ser realizado um segundo vestibular, tamanha a ociosidade de vagas decorrentes das reprovações. Em 1994.1 (primeiro semestre letivo de 1994), 12,65 % dos assentos universitários não foram ocupados; em 1994.2, esse número passou para 17,98%; e em 1995.1, 26,04% (SILVA, 2007).

Fazendo uso da fala de um dos presidentes da Comissão Coordenadora do Vestibular (CCV), órgão colegiado que elaborava as provas seletivas, Silva (2007) transcreve que o público mais apenado pelo sistema de questões somatórias foi o oriundo de escolas públicas. Tais questões exigiam maior preparação, condizente com a demandada nos colégios particulares, que passaram a se identificar com esse formato de prova e, conseqüentemente, com o acesso à universidade.

A troca das provas somatórias por de múltipla escolha urgia pressa, pois se acreditava que isso atenuaria a iniquidade observada nas seleções, ao passo que também resolveria o problema das vacâncias (SILVA, 2007). Tal necessidade encontrou apoio na resolução nº 27 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), datada de 18 de setembro 1997. Entre suas considerações, o documento admite: “o concurso vestibular deve [...] reduzir o percentual de vagas ociosas, democratizando o acesso à universidade”. Em outro trecho, a resolução reforça que o acesso de todas as camadas sociais à UFC configura-se



como questão fundamental. Nesse esforço, em 1997 as provas do tipo múltipla escolha foram retomadas.

Num discurso autorreferenciado como realista, todavia, o já citado presidente da CCV contesta: não haveria de ser o novo vestibular que retiraria a “barreira” existente para aprovação de alunos de meios mais humildes (SILVA, 2007). O docente, em sua fala, enfatiza a necessidade de ações outras que, de forma conjunta com as existentes, promovam a equidade no ingresso.

É nessa direção que, ao final da década de 90, principiou-se o fomento de políticas expansionistas, consideradas como relevantes interfaces para o processo de democratização universitária (SULIANO, 2013). Destarte, a interiorização da UFC começou a tornar-se realidade, resgatando a ideia de universidade voltada para o regional apregoada por Martins Filho. O primeiro braço da UFC no interior do estado fincou-se em Sobral, cidade do norte cearense que, a partir de 1997, passou a receber graduando em Direito. Em 2000, um curso de medicina também foi instalado na região, sendo contemporâneo do curso médico inaugurado em Barbalha.

No ano de 2005 a universidade cearense aderiu ao Programa de Expansão do Sistema Federal de Educação Superior. No cenário local ele teve entre suas feitura a criação dos *campi* de Sobral e do Cariri. Em 2007, a UFC irradiou-se também para a região do Sertão Central, onde um terceiro *campus* avançado foi implantado: o de Quixadá.

Destaca-se que os moradores dessas localidades, com a chegada da UFC, passaram a acreditar com mais vigor na possibilidade de se cursar uma graduação, em especial numa IES com qualidade amplamente reconhecida. Ingressar numa universidade de renome, que atrela *status* ao diploma conferido, já não era mais tão utópico. A UFC começara a servir a um público, decerto, mais carente, já que as cidades interioranas têm Índices de Desenvolvimento de Município (IDM)<sup>10</sup> abaixo do registrado na capital (SULIANO, 2013).

Outro marco do processo expansionista da UFC foi sua adesão ao REUNI. Entre os pontos mais relevantes no projeto elaborado pela universidade em adesão ao programa, destacavam-se a ampliação e diversificação do atendimento e a inclusão social.

---

<sup>10</sup> Este indicador procura definir o nível geral de desenvolvimento dos municípios do Ceará, incorporando seus aspectos geográficos, econômicos e sociais.

Para o período de 2008 a 2012, a expansão da UFC autorizada pelo REUNI deu-se basicamente por meio de duas estratégias: criação de vagas em cursos já existentes e inauguração de novos cursos, tanto em Fortaleza quanto no interior. Brasil (2007) reitera que à medida que se ampliam as vagas e multiplicam-se os cursos, diminui-se a elitização das IES.

Também sob o aspecto inclusivo, no ano de 2010 a UFC passou a utilizar o ENEM/SISU como instrumento seletivo. Seus aprovados passaram a ingressar na instituição a partir do ano seguinte, 2011. Indo contra os interesses dos grandes colégios, há muito habituados com a preparação para os vestibulares, a UFC inaugura um novo período concernente ao processo de admissão de calouros. Como já visto no Capítulo 3, o ENEM/SISU promete democratizar o acesso universitário. Dessa forma, seu uso na UFC implicaria uma mudança de perfil do alunado selecionado, tornando-a menos elitista.

Observando números recentes, identifica-se que a UFC foi a IES vinculada ao SISU mais procurada pelos proponentes a universitários nos anos de 2011, 2012 e 2013, desbancando, inclusive, universidades de maior tradição como UFRJ e UFMG. Mercadante (2013) atribui essa grande procura à excelência da instituição. Farias (2013) ratifica tal qualidade ao afirmar que quase todos os cursos da UFC registram nota quatro ou cinco (que é a nota máxima) no índice de avaliação do MEC, sendo raros os cursos com nota três. A boa quantidade de vagas também pode justificar essa maciça procura, acredita Mercadante (2013). Conclui-se que a combinação de aspectos qualitativos e quantitativos tem sido chamariz de novos alunos para a UFC.

Langlois (2007) manifesta a ideia de que quanto maior a concorrência, mais elitista é o perfil do discente selecionado. Admite-se que, num ambiente de grande disputa, a consciência de que as vagas mais concorridas são ocupadas, preferencialmente, por alunos de condição socioeconômica privilegiada tende a levar a uma desistência natural dos candidatos de outros perfis (SASSINE, 2007).

Nesses termos, questiona-se se a elevada procura pela UFC não estaria neutralizando o efeito democratizante preconizado pelo ENEM/SISU. Essa inquietação permanece em pauta até a criação do sistema de cotas em Instituições Federais de Ensino superior (IFES). A reserva de 12,5% das vagas da UFC, em 2013, para egressos de escola pública, nos moldes sugeridos para a PAA, tende a amortecer as (perversas) consequências dessa grande demanda. Com a obrigatoriedade das cotas, que se encontra apenas na primeira

fase de implantação, discentes da rede pública passam a enxergar como legitimada sua presença nesse ambiente.

Um levantamento pormenorizado do perfil dos ingressantes permite confirmar (ou refutar) as especulações que apontam para a ocorrência de um processo deselitizante na UFC, evento que formataria uma imagem institucional melhor representativa dos diversos nichos constituintes da sociedade cearense.

## 6 PRESSUSPOSTOS METODOLÓGICOS

---

*“A estratégia sem tática é o caminho mais lento para a vitória. Tática sem estratégia é o ruído antes da derrota.”*

*(Sun Tzu)*

O presente capítulo abriga os aspectos metodológicos atinentes à pesquisa, com realce para seu universo, os dados coletados e o tratamento destes com vista a identificarem-se os diferentes níveis de elitização no âmbito da UFC, verificados por meio de índices.

Na concepção de Barreto e Honorato (1998), a metodologia deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas utilizado ao longo de uma investigação.

É oportuno aclarar que a pesquisa efetuada, quanto aos objetivos, caracterizou-se como descritiva. Gil (2008) assinala que a preocupação central da pesquisa descritiva é descrever as características de determinada população e/ou fenômeno. Diferente da explicativa, que busca causas, a descritiva preocupa-se com efeitos.

Acerca dos procedimentos técnicos, a pesquisa classificou-se como documental, uma vez que fez uso de dados secundários armazenados na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFC. Segundo Gil (2008), trabalhos com essa característica assentam-se em documentos já processados, conquanto passíveis de novas interpretações, podendo ser reelaborados de acordo com propósitos específicos.

Lakatos e Maconi (1995), em seu turno, ressaltam que os métodos investidos numa pesquisa subdividem-se em método de abordagem e em método de procedimento. Quanto à primeira perspectiva, o atual estudo enquadrrou-se como dedutivo, pois partiu das teorias mais gerais para a ocorrência do fenômeno, direcionando-as ao caso concreto. Quanto à segunda, assumiu o aspecto estatístico, dado o uso de elementos de caráter matemático na efetivação das análises. Vale acrescentar que cálculos e construções gráficas necessárias foram viabilizados pelo *software Microsoft Office Excel 2010*.

Por fim, como abordagem mais adequada, admitiu-se a quantitativa longitudinal.

### **6.1 Sobre o universo da pesquisa**

Em nível macro, foi realizada pesquisa de ordem censitária, cuja abrangência deu-se sobre todos os ingressantes nas graduações presenciais da UFC em 2010, 2012 e 2013. Já na dimensão micro, a população disse respeito aos calouros que efetuaram matrícula, no referido triênio, em dois grupos de cursos superiores presenciais da UFC: os imperiais e os de licenciaturas. A delimitação desses grupos ocorreu de modo a averiguarem-se graduações de maior prestígio e outras situadas no extremo oposto em se tratando de *status*.

Os anos de 2010, 2012 e 2013 foram escolhidos no intuito de explorarem-se três sistemáticas distintas de seleção: o vestibular, o ENEM/SISU sem cotas e o ENEM/SISU com cotas agregadas. O ano de 2011 não foi incluso devido aos itens presentes em seu questionário socioeconômico divergirem sensivelmente daqueles utilizados em outros anos, impossibilitando uma categorização de respostas que subsidiasse comparações longitudinais.

No Quadro 1, encontram-se as populações aludidas.

Quadro 1 – Número de ingressantes na UFC, nos seus cursos imperiais erigidos e em suas licenciaturas – 2010, 2012 e 2013

Dimensão	Lócus	Número de ingressantes		
		2010	2012	2013
Macro	Instituição	5480	5832	6679
Micro (Cursos imperiais)	Direito (Diurno)	100	84	104
	Direito (Noturno)	101	98	100
	Engenharia Civil	122	101	132
	Engenharia Civil (Cariri)	52	56	109
	Engenharia Elétrica	100	95	106
	Engenharia Elétrica (Sobral)	40	47	105
	Engenharia Mecânica	64	52	64
	Engenharia Química	73	66	75
	Medicina	164	135	167
	Medicina (Cariri)	60	78	84
	Medicina (Sobral)	61	79	99
Micro (Cursos de licenciatura <sup>11</sup> )	Ciências Biológicas	27	40	45
	Ciências Sociais (Diurno - Bach. e Lic.)	47	52	56
	Ciências Sociais (Noturno - Bach. e Lic.)	50	58	62
	Educação Física	51	55	58
	Filosofia (Cariri - Bach. e Lic.)	50	49	56
	Filosofia (Bach. e Lic.)	50	54	57
	Física	45	55	53
	Geografia (Bach. e Lic.)	79	81	86
	História (Bach. e Lic.)	81	81	88
	Letras (Diurno)	240	247	261
	Letras (Noturno)	96	108	112
	Matemática	51	53	56
	Pedagogia (Diurno)	80	88	87
	Pedagogia (Noturno)	80	89	86
Química	47	49	55	

Fonte: PROGRAD - UFC (2013)

Esclarece-se que, no Quadro acima, os cursos não identificados quanto ao *campus* de funcionamento, situaram-se em Fortaleza. Apesar de as engenharias terem se diversificado nos últimos tempos, preferiu-se, como já visto, destacar as de maior tradição: Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica e Química, por carregarem resíduos de elitismo herdados do período imperial.

<sup>11</sup> As licenciaturas inclusas foram as que tiveram existência na totalidade de anos investigados.

## 6.2 Sobre os dados coletados

A base de informações necessária à efetivação desta pesquisa resultou do levantamento das respostas discentes a questionários socioeconômicos, preenchidos no momento da inscrição no processo seletivo (vestibular tradicional ou ENEM). Pontua-se que tais respostas foram disponibilizadas pela PROGRAD em planilhas eletrônicas, sendo agrupadas nessa ordem: por discente, por curso e por ano investigados, seguindo o modelo guarda-chuva de apresentação dos dados.

Do apanhado de questões socioeconômicas (variáveis) trazidas à baila, cinco mereceram análise. Foram elas: renda familiar (RF), escola de ensino fundamental (EF), escola de ensino médio (EM), instrução do pai (IP) e instrução da mãe (IM).

Essas variáveis também sofreram exame, de forma parcial ou em sua integralidade, nos trabalhos sobre elitização no ensino superior desenvolvidos por Bezzon (1995), por Graça e Setton (1999), por Fiamengue (2002) e por Vargas (2010A), o que as credencia como pertinentes.

## 6.3 Sobre o tratamento dos dados

Os questionários socioeconômicos adotados em cada ano, apesar de assemelharem-se quanto aos enunciados, diferiram-se no quesito opções de respostas. Em virtude disso, tornou-se imprescindível agrupá-las em categorias, ou seja, padronizá-las, de modo a autorizar cotejamentos longitudinais.

Nesse panorama, o Quadro 2 expõe as variáveis em epígrafe, as inquirições a elas coligadas e faz um direcionamento para apêndices. Nos apêndices encontram-se as opções de resposta (por ano) às referidas variáveis, ou questões, e as categorias responsivas criadas.

Quadro 2 – Características das variáveis socioeconômicas

Variável	Questão	Opções/categorias de respostas
RF	Qual a renda do seu grupo familiar?	APÊNDICE A
EF	Onde você cursou o ensino fundamental?	APÊNDICE B
EM	Onde você cursou o ensino médio?	
IP	Qual o nível de instrução do seu pai?	APÊNDICE C
IM	Qual o nível de instrução da sua mãe?	

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Cabe explicar que, em virtude de as variáveis EF e EM apresentarem iguais alternativas de resposta, as categorias destas foram agregadas num único apêndice. O mesmo deu-se para as variáveis IP e IM.

Um processo de quantificação também se fez necessário, visto ser a maioria das determinantes socioeconômicas de ordem qualitativa, incompatíveis com a natureza numéricas dos índices de elitização (IE) procurados. Para isso, utilizou-se um modelo de conversão autoral, fundamentado no sistema de atribuição de notas estabelecido por Pareto em sua Teoria das Elites<sup>12</sup>.

Sob esse prisma, as categorias de cada variável socioeconômica receberam notas que estiveram associadas às diferentes capacidades de acesso à educação superior mencionadas no Capítulo 4.

No que se refere à variável RF, as notas de suas categorias assumiram os valores dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 - Notas das categorias que compõem a variável RF

Categorias (Designação – Descrição)	Nota
A – Até 1 SM	2,0
B – Acima de 1 a 5 SM	4,0
C – Acima de 5 a 10 SM	6,0
D – Acima de 10 a 15 SM	8,0
E – Acima de 15 SM	10,0

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Vê-se que a amplitude de nota de tamanho dez, a frequentemente utilizada por Pareto em seus esquemas de classificação, foi dividida entre as cinco categorias representativas da variável RF. As notas cresceram junto com a renda porque, segundo a literatura, quanto maior o rendimento familiar, maiores as possibilidades de acesso à universidade. Não se atribuiu nota zero a nenhuma das categorias pela certeza de que todas, em maior ou menor grau, capacitam ao ingresso na educação superior<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Em suma, a Teoria das Elites parentiana permite uma gradação de notas conforme a capacidade de um indivíduo atingir determinado fim, aqui se apresentando como a capacidade de obter ingresso na universidade.

<sup>13</sup> Análoga sistemática de atribuição de notas estendeu-se às demais variáveis socioeconômicas.



As notas das categorias vinculadas às variáveis EF e EF, por sua vez, seguiram a orientação do Quadro 4.

Quadro 4 - Notas das categorias que compõem as variáveis EF e EM

Categorias (Designação – Descrição)	Nota
A – Todo em escola pública	2,5
B – Maior parte em escola pública	5,0
C – Maior parte em escola particular	7,5
D – Todo em escola particular	10,0

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Por fim, as categorias das variáveis IP e IM alinharam-se às notas presentes no Quadro 5.

Quadro 5 - Notas das categorias que compõem as variáveis IP e IM

Categorias (Designação – Descrição)	Nota
A - Não estudou ou não possui pai/mãe	1,25
B - Contato com o Ensino Fundamental (antigo primário)	2,5
C- Contato com o Ensino Fundamental (antigo ginásio)	3,75
D - Ensino médio incompleto	5,0
E - Ensino médio completo	6,25
F - Ensino Superior incompleto	7,5
G - Ensino superior completo	8,75
H – Pós-Graduação	10,0

Fonte: elaborado pelo próprio autor

As notas tiveram caráter fixo e disseram respeito a cada discente. No entanto, o propósito desta pesquisa não foi investigar unidades de discentes, mas conjunto deles, seja em nível institucional (quando abordada a macroelitização), seja em nível de cursos superior (quando a microelitização esteve em pauta). Nesses termos, tais notas serviram de base para os cálculos dos índices de elitização, indicadores representativos de conjuntos de estudantes.

De início, especificaram-se índices de elitização para cada variável socioeconômica, que decorreram das médias ponderadas<sup>14</sup> das notas dos calouros. Fez-se isso para a instituição e logo em seguida para os cursos imperiais e os de licenciaturas, ano a ano.

---

<sup>14</sup> A média ponderada é calculada através do somatório das multiplicações entre frações de valores (aqui eles foram as frações de discentes enquadrados numa determinada categoria de resposta ) por seus pesos (aqui eles foram as notas de cada categoria de resposta)

A obtenção dos índices de elitização, segundo a variável renda familiar, seguiu o arranjo disposto na fórmula 1.

$$IE(RF) = (2 \times FR'A) + (4 \times FR'B) + (6 \times FR'C) + (8 \times FR'D) + (10 \times FR'E) \quad (1)$$

Os números mostrados na fórmula significaram as notas de cada categoria da variável RF; as FRs<sup>15</sup>, as frequências relativas de discentes nelas enquadrados. Portanto, FR'A correspondeu à fração dos ingressantes com renda familiar de até 1 SM (categoria A), ao passo que FR'E à fração daqueles com renda familiar acima de 15 SM (categoria E).

Conservando esse nexos, os índices de elitização, segundo as variáveis escola de ensino fundamental ou escola de ensino médio, derivaram da fórmula 2.

$$IE(EF) \text{ ou } IE(EM) = (2,5 \times FR'A) + (5 \times FR'B) + (7,5 \times FR'C) + (10 \times FR'D) \quad (2)$$

Finalmente, os índices de elitização, segundo as variáveis instrução do pai ou instrução da mãe, estiveram em consonância com a fórmula 3.

$$IE(IM) \text{ ou } IE(IP) = (1,25 \times FR'A) + (2,5 \times FR'B) + (3,75 \times FR'C) + (5 \times FR'D) + (6,25 \times FR'E) + (7,5 \times FR'F) + (8,75 \times FR'G) + (10 \times FR'H) \quad (3)$$

De posse dos índices de elitização segundo as cinco variáveis socioeconômicas, estabeleceram-se os Índices de Elitização Geral (IEG), média aritmética daqueles, cujos resultados advieram da aplicação da fórmula 4.

$$IEG = \frac{IE(RF) + IE(EF) + IE(EM) + IE(IP) + IE(IM)}{5} \quad (4)$$

5

Reforça-se que os índices de elitização supracitados foram calculados para a instituição e para as graduações selecionadas, nos anos de 2010, 2012 e 2013.

Apesar dos IEG terem sido relevantes no posicionamento espacial dos cursos, sua maior importância foi a de permitir comparações longitudinais, identificando tendências (des)elitizantes do espaço universitário no posto período, quando as seleções estiveram orientadas pelo vestibular, pelo ENEM/SISU sem cotas (ou simplesmente ENEM/SISU), e pelo ENEM/SISU com cotas, que a partir de agora terá alusão quando o termo cotas fizer-se presente.

---

<sup>15</sup> A soma das FRs totalizou um, reportando à proporção de 100%.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

---

*“Que ensinemos o que sabemos, mas que aprendamos com o que ensinamos.”*

*(Cora Coralina)*

Este capítulo acolhe os resultados da pesquisa e as discussões que os cercam. Em seu primeiro tópico são levantados os perfis socioeconômicos dos ingressantes na UFC e estabelecidos os índices de elitização em âmbito institucional, o que remete à macroelitização. Já o segundo e o terceiro discorrem sobre as nuances relacionadas aos níveis de elitização no campo dos cursos superiores, vinculando-se à temática microelitização.

### **7.1 A (des)elitização sob o ponto de vista institucional – macro**

Convencionou-se dividir esta seção, assim como as seguintes, em unidades menores, onde as variáveis socioeconômicas são exploradas individualmente. A última subseção difere das demais por trazer, com o anúncio dos IEG, uma sinopse dos índices de elitização anteriormente especificados.

Aqui, cada subseção é introduzida por uma breve caracterização da sociedade cearense segundo a determinante socioeconômica que a intitula. Essas características são tomadas, na medida do possível, para verificar o quanto o perfil socioeconômico do público adentrante na UFC espelha o perfil daquele que compõe a sociedade local.

#### **7.1.1 Análise da variável Renda Familiar (RF)**

A população cearense tem, em geral, rasos salários. IPECE (2012) acusa que as famílias com menores rendas concentram-se nos estados da Região Nordeste, sendo que o Ceará registra o quarto mais baixo nível de rendimento domiciliar do país.

Cerca 39% das famílias cearenses enquadram-se na faixa de até 1 SM mensal, outras 51% ganham entre 1 e 5 SM, ao termo que apenas 10% recebem mais de 5 SM, diz o último censo do IBGE (IBGE, 2011).

Diante da pobreza que agride o estado e da função social da UFC, pondera-se apropriado identificar o rendimento familiar daqueles que nela obtém acesso, uma vez que ele sugere mudanças ou conservações da atual ordem econômica.

No dado panorama, os discentes que ingressaram na UFC distribuíram-se entre os intervalos de renda expostos na Tabela 4.

Tabela 4– Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013

Renda Familiar/Categoria	2010		2012		2013	
	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)
Até 1 SM/A	768	14,01	472	8,09	834	12,38
Acima de 1 a 5 SM/B	2592	47,29	3212	55,07	3859	57,29
Acima de 5 a 10 SM/C	1241	22,64	1198	20,54	1221	18,13
Acima de 10 a 15 SM/D	424	7,73	536	9,19	404	6,00
Acima de 15 SM/E	455	8,30	414	7,09	418	6,21
TOTAL	5480	100	5832	100	6736	100

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

Da tabela acima se depreende que, mesmo com o incremento de vagas entre 2010 e 2012, a quantidade de calouros próximos à situação de miséria (categoria A) sofreu decréscimo, significando que o “sonho” de ingressar na UFC, com o advento do ENEM/SISU, tornou-se mais distante para os membros desse grupo. Tal conjuntura, contudo, foi amenizada no ano de 2013, quando as cotas estrearam.

Salienta-se que as proporções de discentes da categoria A, os paupérrimos, cujos valores não excederam os 14,01% (em 2010), bastante se distanciaram dos 39% de indivíduos com igual perfil de renda (1SM) anotado na sociedade cearense - o que confirma, como esperado, a sub-representação do nicho mais humilde na educação superior.

Os discentes pertencentes à categoria B, por sua vez, tiveram aumento considerável entre 2010 e 2012. Tal aumento manteve-se em 2013, porém de forma bem mais discreta. Essa categoria foi a que sofreu maior variação positiva no triênio.

A soma das porcentagens referentes às categorias supracitadas (A e B), nas quais se incluem os discentes com renda familiar de até 5 SM, que em 2010 totalizou 61,3%; em 2012, 63,16%; no ano de 2013 apresentou um salto razoável, subindo para 69,67%. Pode-se afirmar, com certo grau de confiança, que este incremento deu-se pela implantação da política de cotas, pois a diferença percentual entre 2012 e 2013, de 6,51%, se aproximou das 6,25% de vagas cotizadas para egressos de escolas públicas com baixos rendimentos.

Abrigando os calouros mais aquinhoados, as demais categorias sofreram decréscimo entre 2010 e 2013, efeito lógico da transferência de público para as categorias A e B efetivada pelas cotas. A despeito desse fato, as proporções dos presentes nas categorias C, D e E, somadas em cada ano, esteve sempre acima de 30%, enquanto na sociedade local, não mais que 10% da população incluem-se nesse intervalo de rendimento (superior a 5 SM). Logo, pode-se afirmar que o grupo de estudantes com maiores rendas ainda encontra-se super-representado na universidade.

Contraopondo-se ao que Almeida (2006) afirma ocorrer com as IES públicas em 2004, 70% dos alunos da UFC, segundo seus ingressantes, não pertenceram aos 20% mais ricos da população. Nesta década, os componentes da classe média, vide categorias salariais intermediárias da Tabela 4, prevalecem no seio da UFC, o que proclama um avanço (inclusivo) no acesso à instituição. De 2004 até o presente, a política pública de nível superior que muito se desenvolveu foi a expansionista. A ela pode-se atribuir a mencionada abertura.

No tocante aos índices de elitização segundo a variável em foco – IE(RF), estabelecidos pela fórmula 1, eis os contornos por eles assumidos:

Tabela 5 – Índices de elitização institucional segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013

Tipo de índice	Ano		
	2010	2012	2013
IE(RF)	4,980	5,042	4,727

Fonte: elaborada pelo próprio autor

A proximidade dos IE(RF) de 2010 e de 2012 autoriza dizer que o substitutivo do vestibular praticamente não repercutiu no nível de elitização da UFC. Em 2013, verificou-se decréscimo de IE(RF) de aproximadamente 6,25% em relação ao de 2012. Coincidentemente foi essa a porcentagem reservada aos cotistas de baixa renda.

### 7.1.2 Análise da variável Escola de Ensino Fundamental (EF)

O ensino fundamental é de notória relevância na construção dos alicerces educacionais. Uma excelente formação nos primeiros ciclos escolares garante desempenhos mais positivos na universidade, assevera Reis (2012). Destarte, regiões com escolas de primeiro grau bem conceituadas tendem a abrigar IES com igual característica, decorrente da qualidade do alunado.

Criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se posiciona como um indicador favorável à mensuração da eficácia dos graus que antecedem o superior. Convém informar que em 2011, o Ceará apresentou entre os estados da Região Nordeste a maior nota do IDEB relacionado à segunda etapa do ensino fundamental (4,2) e a oitava do país, anotando avanço se confrontada à 3,1 de 2005 (INEP, 2012). Consonante dados do INEP (2012), tal avanço deveu-se, principalmente, à melhora de desempenho dos estudantes da rede pública que, mais instruídos, veem ampliadas suas possibilidades de acesso à educação superior, assim espera-se.

No Ceará, foi apurado que as matrículas em escolas públicas primárias prevaleceram no ano de 2010: foram 1.239.928 (83,7%), contra 214.809 (16,3%) da rede privada (IPECE, 2012). Entende-se que a equidade nos níveis educacionais subsequentes, entre eles no superior, só ocorreria de fato se essas proporções fossem respeitadas. No quadro local, interessa perceber o quanto a UFC vem se aproximando desse ideário.

Sob esse prisma, a Tabela 6 retrata as tipologias de curso de ensino fundamental daqueles que obtiveram acesso à instituição em pesquisa.

Tabela 6 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013

Ensino Fundamental/Categoria	2010		2012		2013	
	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)
Todo em escola pública/A	1236	22,55	1054	18,07	1409	20,92
Maior parte em escola pública/B	361	6,59	541	9,28	649	9,63
Maior parte em escola particular/C	415	7,57	564	9,67	680	10,10
Todo em Escola Particular/D	3468	63,28	3673	62,98	3998	59,35
<b>TOTAL</b>	<b>5480</b>	<b>100</b>	<b>5832</b>	<b>100</b>	<b>6736</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

Do exame da Tabela 6, percebe-se uma redução do número de calouros que integralizaram o ensino fundamental na rede pública (categoria A) entre 2010 e 2012. No ano de 2013, de modo contrário, os pertencentes a esse grupo foram acrescidos. É oportuno pontuar que essa dinâmica deu-se de forma semelhante à verificada na primeira categoria da variável RF, explorada há pouco, que oscilou negativamente após a adesão ao ENEM/SISU, e positivamente quando as cotas se fizeram presentes. Portanto, cabe inferir que os inclusos na categoria A de ambas as variáveis em grande parte coincidiram.

Consideradas as porcentagens de estudantes que cursaram no mínimo cinco anos da educação primária em escola pública (categorias A + B), nota-se que em 2010 ela foi de 29,14%; em 2012, de 27,35%; e em 2013, de 30,55%. A proporção maior no ano em curso pode ser tomada como reflexo da aplicação das cotas que, no quesito em análise, tiveram valor na reversão do processo elitizante percebido em 2012.

Enquanto a maioria dos discentes cearenses de nível fundamental vinculou-se a escolas públicas (83,7%), como foi citado, os ingressantes na UFC que frequentaram o primeiro grau de forma integral ou majoritária nessa rede não ultrapassaram os 30,55% (em 2013), constatando que o ensino público primário no estado carece de melhorias.

Como se supunha, os calouros que estudaram todo o ensino primário em colégios pagos (categoria D) tiveram destaque na totalidade dos anos. Os presentes nessa categoria e na D (A + B) orbitaram os 70%, enquanto os matriculados em escolas particulares de primeiro grau no estado ficaram próximos aos 16%. Tais porcentagens só abonam a excelência dessa rede no tangente ao acesso à universidade.

Os reduzidos valores das categorias B e C revelam que os calouros da UFC pouco transitaram entre o primário público e o privado, ou seja, a maioria conservou os estudos em escola(s) de igual natureza jurídica.

Concernente aos índices de elitização segundo a variável em trato – IE(EF), encontrados por meio da fórmula 2, estas foram suas configurações:

Tabela 7 – Índices de elitização institucional segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013

Tipo de índice	Ano		
	2010	2012	2013
IE(EF)	7,790	7,940	7,697

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Em observância aos IE(EF) de 2010 e de 2012, o maior valor do de 2012 realça que o ENEM/SISU repercutiu às avessas no que se refere o seu propósito deselitizante.

No ano de 2013, entretanto, o sistema de cotas “puxou” o IE(EF) para baixo, sendo seu decréscimo de aproximadamente 3% em relação ao do ano anterior. Pôde-se assim constatar que a política de cotas impactou com menor força nesta variável que na anteriormente tratada. Isso já era presumível, já que a determinante EF não se apresenta como critério de seleção dos cotistas

### **7.1.3 Análise da variável Escola de Ensino Médio (EM)**

Etapa final da educação básica, o ensino médio envolve a fase de intermediação do futuro profissional do jovem. Nesse período, os discentes estão mais propícios a decidirem seus destinos, assumindo maior responsabilidade sobre as próprias vidas. De modo geral, os secundaristas encerram clara consciência da importância dos estudos e, por isso, tornam-se mais críticos à qualidade do ensino recebido.

Acerca da qualidade da educação média no Ceará, é cabível destacar que sua nota no IDEB passou de 3,3 para 3,7 entre os anos de 2005 e 2011, tendo havido progresso, porém menor que o alcançado no ensino fundamental (INEP, 2013). Não obstante, a nota do estado conseguiu superar à média nordestina, se igualando à nacional.

Em 2010, as escolas cearenses secundárias de natureza privada reuniram 47.635 discentes; já as de natureza pública, 363.635, correspondendo, respectivamente, às proporções de 11,6% e 88,4% (IPECE, 2012). Importante é advertir que entre os estabelecimentos estatais acham-se os considerados como de alto rendimento, a saber: Instituto Federal de Educação (IFCE), Escolas Técnicas e Colégios Militares, onde o ensino muito se aproxima do ministrado em tradicionais colégios particulares. Uma das limitações da presente pesquisa diz respeito a não distinção dessas escolas públicas de excelência das demais, visto que o questionário socioeconômico respondido pelos discentes também não as distinguiu. A maior concentração de suas vagas no segundo grau explica, em parte, a vantagem percentual de alunos no ensino médio público cearense (88,4%) se cotejado aos inclusos no fundamental de mesma natureza (83,7%). Outra explicação plausível para essa diferença associa-se às altas mensalidades cobradas na educação secundária, limitantes da renovação de matrícula de alunos que, com esforço, vinham pagando os custos com as séries fundamentais.



Como aventado na subseção 7.1.2, o respeito às proporções de egresso do ensino médio público e privado na educação superior traria a equidade, objetivo máximo das políticas democratizantes de acesso às IES. Convém assim verificar em que *seara* os ingressantes na UFC cursaram a educação média. A Tabela 18 abaixo atende a essa necessidade

Tabela 8 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013

Ensino Médio/Categoria	2010		2012		2013	
	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)
Todo em escola pública/A	1609	29,36	1652	28,33	2218	32,93
Maior parte em escola pública/B	117	2,14	211	3,62	218	3,24
Maior parte em escola particular/C	222	4,05	244	4,18	245	3,64
Todo em Escola Particular/D	3532	64,45	3725	63,87	4055	60,20
<b>TOTAL</b>	<b>5480</b>	<b>100</b>	<b>5832</b>	<b>100</b>	<b>6736</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborada pelo próprio a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

Estabelecendo um paralelo entre as porcentagens de 2010 e 2012, vê-se que a adesão ao ENEM/SISU não acarretou mudança considerável no tangente ao tipo de escola de ensino médio dos calouros.

O ano de 2013, por sua vez, abriu portas para o ingresso de maior leva de alunos cursistas do segundo grau somente no meio público (categoria A) - resultado da aplicação das cotas. As 12,5% de vagas reservadas aos cotistas, entretanto, não repercutiu na mencionada categoria em mesma grandeza: no presente ano, seu avanço foi de apenas 4,6% em relação a 2012, e de 3,57%, a 2010.

Hipótese cabível para se explicar esse descompasso é a de que a porcentagem de egressos de escola pública, no período antecedente ao das cotas, já seria considerável em alguns cursos, fazendo com que os efeitos da PAA, nestes, fossem amortecidos ou mesmo não percebidos. Melhor explicando: a destinação de 12,5% das vagas para cotistas em graduações de menor *status*, que, de praxe, já recebem uma boa/razoável quantidade de alunos da rede pública, não haveria de trazer grande benefício a esse grupo, que pela nota do ENEM, sem auxílio das cotas, já garantiriam o ingresso.

Percebe-se que os discentes do meio público, apesar de comporem maciça maioria no ensino médio cearense (88,4%), acessaram timidamente a UFC (categorias A + B), não

ultrapassando 36,17% (em 2013) do total de ingressantes; enquanto os 11,6% formadores da rede particular imperaram entre os aprovados nos exames seletivos para a instituição (categorias C + D), não ocupando menos de 63,84% (em 2013) de suas vagas.

Análogo ao visto na subseção anterior, foram poucos os que transitaram entre o ensino público e o privado (categorias B e C), o que, decerto, aponta uma tendência.

Para o trato de algumas peculiaridades relacionadas às variáveis EF e EM, achou-se prudente construir uma arranjo que condensasse as proporções a elas atinentes. A Tabela 9 próxima cumpre esse propósito.

Tabela 9 – Proporção de ingressantes na UFC segundo as variáveis EF e EM - 2010, 2012 e 2013 (em %)

Ensino/Categoria	2010		2012		2013	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Todo em escola pública/A	22,55	29,36	18,07	28,33	20,92	32,93
Maior parte em escola pública/B	6,59	2,14	9,28	3,62	9,63	3,24
Maior parte em escola particular/C	7,57	4,05	9,67	4,18	10,10	3,64
Todo em Escola Particular/D	63,28	64,45	62,98	63,87	59,35	60,20

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

Cabe pontuar que o percentual de discentes na categoria A da variável EM esteve sempre acima, em não menos de 6,81% (29,36% - 22,55%), ao dos inclusos no mesmo intervalo da variável EF. Essa diferença possivelmente resultou, como já insinuado, da eficiência das escolas públicas secundárias de ponta, que bastante aprovam nos certames às IES, uma vez que a distância entre a quantidade de alunos da rede pública secundária e primária cearenses (88,4% – 83,7% = 4,7%) não se mostra suficiente para justificá-la.

As maiores proporções das categorias B e C da variável EF, em confronto com as das mesmas categorias da variável EM, podem ter sucedido das desiguais extensões dos dois níveis de ensino. Ora, é mais provável mudar de escola, indo do setor público para o privado ou vice-versa, ao longo de oito ou nove anos, que era (é) o tempo mínimo de curso do primeiro grau, que nos três anos reservados à educação média.

Pela proximidade dos valores das categorias D de ambas as determinantes, pode-se inferir que os ingressantes que cursaram o segundo grau pago foram praticamente os mesmos a frequentarem o ensino fundamental também mediante pagamento.

Acerca dos índices de elitização segundo a variável EM – IE(EM), derivados da fórmula 2, a Tabela 10 vem os anunciar.

Tabela 10 – Índice de elitização institucional segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013

Tipo de índice	Ano		
	2010	2012	2013
IE(EM)	7,590	7,590	7,278

Fonte: elaborada pelo próprio autor

A manutenção do IE(EM) de 2010 em 2012 permite dizer que, em se tratando de nível de elitização segundo essa variável, foi indiferente o uso do vestibular ou do ENEM/SISU.

Em virtude de a variável EM se apresentar como critério de seleção dos cotistas, já era esperado haver decréscimo do IE(EM) em 2013. As 12,5% de vagas reservadas a egressos do segundo grau público produziram aqui uma deselitização de 4,1% (diferença percentual entre os IE(EM) de 2013 e 2012). Tal baixa, todavia, foi menor que a registrada no IE(RF) do mesmo período, quando a destinação de 6,25% das vagas a alunos de baixa renda produziu deselitização de igual porcentagem, 6,25%, como cita a subseção 7.1.1.

Comparando as porcentagens que as duas variáveis acima referidas designam a cotistas e os resultados por elas produzidos, cabe posicionar a determinante RF como a de maior eficácia e a mais sensível à aplicação das cotas. Admite-se com isso que, no fito de acelerar o processo de deselitização, o sistema de cotas deveria considerar em primeiro plano a variável RF e não a atrelada ao tipo de escola de ensino médio, como vem ocorrendo.

#### 7.1.4 Análise da variável Instrução do Pai (IP)

Estatísticas do IPECE (2012) remetem que 78,5% dos homens cearenses estão alfabetizados. Conquanto, os inclusos nesse grupo possuem escolaridade média relativamente baixa: 6,5 anos de estudo.

Num *ranking*, o Ceará aparece em 12º entre aqueles com indivíduos menos instruídos (IPECE, 2013). Quanto à população graduada, sua situação é mais crítica, ocupando a 23ª posição entre as 27 unidades federativas (IPECE, 2013).

O número de homens cearenses a partir dos três lustros de idade (pais<sup>16</sup> em potencial) sem instrução ou com ensino fundamental incompleto gira em torno dos 54,08% (BRANDÃO e MAIA, 2012). Outros 19,34% são detentores da educação fundamental ou parte da secundária (BRANDÃO e MAIA, 2012). Aqueles que possuem ensino médio completo e superior incompleto estão próximos aos 22,32%; na medida em que os graduados não ultrapassam 4,34% - número bem condizendo com a histórica carência de vagas de nível superior na região (BRANDÃO e MAIA, 2012). Os níveis de instrução dos pais de família cearenses, apesar de não constarem em levantamentos feitos por órgãos censitários e de pesquisa, por certo, se relacionam aos expostos neste parágrafo.

A observância da escolaridade dos pais daqueles que ingressam no ensino superior no Ceará é útil na verificação da escalada intergeracional a que os habitantes locais estão a submeter-se. Com vista a cooperar com a composição desse quadro, a Tabela 11 mostra o nível de instrução dos pais daqueles que adentraram na UFC.

Tabela 11 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável IP – 2010, 2012 e 2013

Instrução do Pai/Categoria	2010		2012		2013	
	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)
Não estudou ou não possui pai/A	447	8,16	419	7,18	477	7,08
Contato com o Ensino fundamental (antigo primário)/B	659	12,03	776	13,31	911	13,52
Contato com o ensino fundamental (antigo ginásio)/C	640	11,68	656	11,25	776	11,52
Ensino médio incompleto/D	322	5,88	361	6,19	428	6,35
Ensino médio completo/E	1595	29,11	1606	27,54	1831	27,18
Ensino Superior incompleto/F	358	6,53	471	8,08	532	7,89
Ensino superior completo/G	1052	19,20	1045	17,92	1177	17,47
Pós-Graduação/H	407	7,43	498	8,54	604	8,97
TOTAL	5480	100	5832	100	6736	100

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

<sup>16</sup> Nesta subseção o termo pais se refere apenas os indivíduos do gênero masculino.

A tabela acima mostra que as mudanças seletivas de 2012 e de 2013 não convocaram à UFC alunos com pais de escolaridade significativamente diferenciada. As variações longitudinais de todas as categorias, não superiores a 2%, confirma isso.

Conquanto, é válido registrar o pequeno declínio do percentual de calouros com pais portadores de diploma superior (categoria G), compensado pelo avanço daqueles com antecessores pós-graduados (categoria H), resultante, muito possivelmente, da acanhada, mas progressiva ampliação da rede de pós-graduação no estado.

A categoria E também sofreu mitigado decréscimo, no entanto, ao reparar o somatório das suas proporções às da categoria F (que em termos de nível concluído também remete ao ensino médio como escolaridade), percebe-se uma relativa manutenção anual de valores, próximo a 26%.

Se na perspectiva longitudinal houve pouco a conjecturar, acerca das porcentagens estáticas de cada categoria, alguns aspectos merecem consideração. Sob esse ponto de vista, é possível verificar que enquanto pouco mais de 25% dos que acessaram a UFC tiveram pais graduados (categoria G + H), apenas 4,34% dos cearenses de gênero masculino possuem essa titulação. Tal disparidade sanciona a força do capital cultural fornecido por pais diplomados a sua prole, harmonizando-se com os pressupostos cientificados por Bourdieu. Em extremo oposto, discentes com pais não escolarizados ou com ensino fundamental incompleto (categoria A + B + parte da C) se apresentaram em proporção abaixo de 32,12%, bem inferior aos 54% de homens cearenses com essa característica.

Na UFC prevaleceram os herdeiros de pais com ensino médio (categoria E), girando em torno dos 28%. São grandes as chances de eles ascenderem um “degrau” em relação à escolaridade paterna. Disso deriva-se a seguinte ilação: a escalada educacional entre gerações dá-se, normalmente, nível a nível. Grandes saltos, como filhos de pais analfabetos conseguirem graduar-se, tendem a ocorrer com menor frequência.

Fazendo uso das proporções constantes na Tabela 11 e da fórmula 3, foi possível estabelecer os seguintes índices de elitização da UFC segundo a variável IP - IE(IP):

Tabela 12 – Índices de elitização institucional segundo a variável IP – 2010, 2012 e 2013

Tipo de índice	Ano		
	2010	2012	2013
IE(IP)	5,865	5,900	5,891

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Pela proximidade dos números acima expostos, presume-se que os IE(IP) conservam bastante resistência a mudanças, ao menos num curto prazo. Ao contrário do que ocorrera com os índices de elitização até então explorados – IE(RF), IE(EF), IE(EM), o IE(IP) não anotou, mesmo com o advento das cotas, decréscimo considerável.

### 7.1.5 Análise da variável Instrução da Mãe (IM)

No Ceará, a quantidade de mulheres alfabetizadas é de 83,8%, *versus* os já anunciados 78,5% de homens (IPECE, 2012). A diferença de 4,8% entre os gêneros é sinal da evolução feminina no acesso à educação que, em tempo não muito remoto, restringia-se à presença masculina.

O percentual de mulheres cearenses a partir de três lustros de idade (mães em potencial) sem instrução ou com ensino fundamental incompleto é de 47,18%; o de homens, 54,08% (BRANDÃO e MAIA, 2012). As que possuem ensino médio ou graduação inconclusa são 25,76%; os homens, 22,32% (BRANDÃO e MAIA, 2012). 6,8% das cearenses findaram ao menos um curso superior, frente aos 4,34% de homens (BRANDÃO e MAIA, 2012). Esse arcabouço estatístico avigora a percepção de que, na atualidade, o gênero feminino, em termos de escolaridade, sobressai-se ao masculino.

Em relação às matrículas no ensino superior cearense, as mulheres também se apresentam em maioria, correspondendo a 58% (IPECE, 2012). Embora não tenha sido possível acesso a dados atinentes à pós-graduação no estado, IBGE (2012) admite que 58% dos estudantes de pós-graduação no Brasil são do sexo feminino.

Como na subseção anterior, nesta considerar-se-á que o nível de instrução das mães segue ao das mulheres do estado. Outrossim, entende-se que a importância de se levantar a escolaridade dos pais dos ingressantes nas IES cearenses deva-se ser estendida também à figura das mães, dado o avanço escolar do público feminino. Nesse cenário, a Tabela 13 ilustra o perfil educacional materno daqueles que impetraram acesso à UFC.

Tabela 13 – Distribuição dos ingressantes na UFC segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013

Instrução da mãe/Categoria	2010		2012		2013	
	Número	(%)	Número	(%)	Número	(%)
Não estudou ou não possui pai/A	170	3,10	141	2,42	154	2,29
Contato com o Ensino fundamental (antigo primário)/B	520	9,49	556	9,53	690	10,24
Contato com o ensino fundamental (antigo ginásio)/C	635	11,59	688	11,80	772	11,46
Ensino médio incompleto/D	300	5,47	352	6,04	417	6,19
Ensino médio completo/E	1661	30,31	1719	29,48	2000	29,69
Ensino Superior incompleto/F	326	5,95	393	6,74	425	6,31
Ensino superior completo/G	1214	22,15	1170	20,06	1292	19,18
Pós-Graduação/H	654	11,93	813	13,94	986	14,64
<b>TOTAL</b>	<b>5480</b>	<b>100</b>	<b>5832</b>	<b>100</b>	<b>6736</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

A Tabela acima mostra que as mudanças seletivas pouco repercutiram no quesito instrução materna dos calouros, análogo ao ocorrido com a variável IP. Aqui também é notado pequeno declínio da proporção de alunos com mães graduadas (categoria G) em concomitância com o aumento daqueles com mães pós-graduadas (categoria H) no decurso dos anos, vindo a reforçar a hipótese de que esse deslocamento deveu-se à expansão da rede de pós-graduação no estado, buscada, sobretudo, pelo público menos jovem (se comparado ao da graduação), em que os pais (os do gênero masculino e feminino) se inserem.

Pode-se afirmar que o comportamento longitudinal de ambas as variáveis muito se assemelhou. Em outra perspectiva assemelham-se ainda as pequenas proporções de discentes nas categorias D e F e a prevalência dos inclusos na categoria E.

As discrepâncias entre escolaridade paterna dos ingressantes na UFC e instrução da população masculina cearense, mencionadas na subseção anterior, também ocorreram nas relações femininas (UFC/Sociedade) circunstanciadas nesta, não cabendo maiores pormenorizações acerca desse fato.

Como procedido com as variáveis EF e EM, resolveu-se também agrupar as porcentagens das variáveis IM e IP numa única tabela, de modo a favorecer comparações entre ambas. A Tabela 14 mostra o resultado dessa reunião.

Tabela 14 - Proporções de ingressantes na UFC segundo as variáveis IP e IM - 2010, 2012 e 2013 (em %)

Instrução /Categoria	2010		2012		2013	
	IP	IM	IP	IM	IP	IM
Não estudou ou não possui pai ou mãe/A	8,16	3,10	7,18	2,42	7,08	2,29
Contato com o Ensino fundamental (antigo primário)/B	12,03	9,49	13,31	9,53	13,52	10,24
Contato com o ensino fundamental (antigo ginásio)/C	11,68	11,59	11,25	11,80	11,52	11,46
Ensino médio incompleto/D	5,88	5,47	6,19	6,04	6,35	6,19
Ensino médio completo/E	29,11	30,31	27,54	29,48	27,18	29,69
Ensino Superior incompleto/F	6,53	5,95	8,08	6,74	7,89	6,31
Ensino superior completo/G	19,20	22,15	17,92	20,06	17,47	19,18
Pós-Graduação/H	7,43	11,93	8,54	13,94	8,97	14,64

Fonte: elaborada pelo próprio autor a partir de dados fornecidos pela PROGRAD – UFC (2013)

Verifica-se, por meio da Tabela 14, que em todos os anos foram menores as proporções de discentes com mães inclusas na categoria A que a de discentes com pais nessa mesma categoria. Em parte, tal assimetria resultou da diferença numérica entre homens e mulheres analfabetos no estado. Outro fator que a explica é a menor quantidade de indivíduos órfãos de mãe se comparado com a de indivíduos sem pais. Não raro é encontrar filhos de pai desconhecido, situação menos provável de ocorrer com relação às mães. O caso de os homens viverem menos que as mulheres também é aspecto a ser considerado na explicação dessa disparidade.

Convém pontuar que as derradeiras categorias da variável IM remetentes de formação completa (E, G e H) tiveram porcentagens maiores que às respectivas categorias da variável IP, ratificando a presunção de que as mães são mais instruídas que os pais. Entre as



categorias supracitadas, a H (pós-graduação) foi a que apresentou maiores diferenças entre os gêneros. É provável que essas diferenças, em favor das mães, decorram do fato de os cursos desse nível estarem largamente direcionados à qualificação docente, classe em que as mulheres numericamente se destacam.

Por termo, os índices de elitização segundo a variável IM – IE(IM), resultantes da formula 3, estão expressos na Tabela 15.

Tabela 15 – Índices de elitização institucional segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013

Tipo de índice	2010	Ano 2012	2013
IE(IM)	6,457	6,510	6,495

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Idêntico ao sucedido com os IE(IP), os IE(IM) não sofreram variações consideráveis – o que significa que as mudanças seletivas não tornaram a UFC menos elitista em termos de instrução materna dos seus calouros.

Ao comparar-se os IE(IM) aos IP(IP) é possível verificar que os IE(IM) se posicionaram sempre à frente, situação devida à maior longevidade educacional das mães, aqui reiterada.

### 7.1.6 Análise dos Índices de Elitização Gerais (IEG)

Como acenado no Capítulo 6, os IEG sintetizam o conjunto dos IE relacionados a cada variável socioeconômica, sendo um produto deles. Os IEG, que procederam da fórmula 4, estão presentes na Tabela 16, onde também encontram-se os IE expostos nas subseções anteriores.

Tabela 16 – IE segundo cada variável socioeconômica e IEG institucionais

Tipo de índice	2010	2012	2013
IE(RF)	4,980	5,042	4,727
IE(EF)	7,790	7,940	7,697
IE(EM)	7,590	7,590	7,278
IE(IP)	5,865	5,900	5,891
IE(IM)	6,457	6,510	6,495
<b>IEG</b>	<b>6,536</b>	<b>6,596</b>	<b>6,418</b>

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Os IEG de 2010 e de 2012 patenteiam que a adesão ao ENEM/SISU não acarretou deselitização alguma à UFC. No entanto, não se pode generalizar e considerar a nova sistemática seletiva ineficaz quanto a seu designo democratizante. O que se pode afirmar com confiança é que no caso específico da UFC, IES que carrega o qualitativo de ter sido a mais procurada entre as com cadastro na plataforma SISU, ela não cumpriu tal propósito. Logo, teve razão o presidente da CCV, citado por Silva (2007), ao garantir que a simples mudança no certame de acesso não democratizaria a UFC.

No ano de 2013, a política de cotas produziu uma discreta deselitização em nível institucional, vide IEG do período. As variáveis que mais colaboraram para isso foram as que se fizeram presentes no texto da lei das cotas, quais sejam: renda familiar e escola de ensino médio. Apesar de a variável escola de ensino fundamental não ter sido aludida no dispositivo legal, ela sofreu impacto de modo reflexo, já que muitos dos beneficiários das cotas (egressos do ensino médio público) também frequentaram o primeiro grau em ambiente público.

A respeito dos IE(IP) e IE(IM), suas quase nulas variações sugerem que os cotistas não se enquadraram em situação de desvantagens quanto aos quesitos instrução do pai e da mãe, contrariando os pensamentos de Pareto e, sobretudo, de Bourdieu, que assumem ser cumulativas as vantagens e desvantagens socioeconômicas. Se a proposição dos autores se desse em plenitude, as deficiências referentes às variáveis RF, EF e EM, que justificaram o decréscimo dos IE(RF), IE(EF) e IE(EM), seriam estendidas às IP e IM, episódio não ocorrido no campo da UFC.

Percebe-se que em cada ano, os índices relacionados às variáveis em análise seguiram a seguinte ordem crescente de grandeza: IE(RF), IE(IP), IE(IM), IE(EM), IE(EF). Embora a variável RF tenha sido a de menores IE, fruto provavelmente do próprio perfil de pobreza do estado, ela, como já expresso, mostrou grande sensibilidade à aplicação das cotas. Os índices de elitização mais elevados para as variáveis EF e EM, por sua vez, indicam a necessidade de melhorias na educação pública de nível fundamental e médio.

## **7.2 A (des)elitização sob o ponto de vista dos cursos imperiais – micro**

Ajustada à dimensão micro, esta seção aborda os efeitos das mudanças seletivas nos níveis de elitização de um grupo de cursos considerado de maior *status*, os imperiais, a

saber: engenharias, direito e medicina - graduações que desde a época do império vêm assumindo elevado prestígio social.

Medicina e Direito apresentam tamanha altivez que seus egressos, mesmo sem a conclusão de um doutorado, são, não raro, tratados como “doutores”. Já os engenheiros, nos últimos tempos, tiveram seu valor retomado. O reauecimento da profissão deveu-se a alguns fatores, entre os quais se destacam a privatização de empresas, os programas de aceleração do crescimento e a mecanização dos sistemas produtivos (VARGAS, 2010B).

Por essa “atmosfera” de superioridade, esses cursos tendem a ser procurados por indivíduos socialmente mais bem posicionados que, diferente dos demais, calculam-nos como possíveis de acesso. Nessa esteira, é pertinente identificar se na UFC as alterações nos certames de admissão discente têm mudado a composição social desse grupo de graduações, situado no plano superior de uma hierarquia que parece se prolongar ao longo dos tempos.

### 7.2.1 Análise da variável Renda Familiar (RF)

O Apêndice D forneceu as proporções que, aplicadas à fórmula 1, tiveram como resultado os índices de elitização que se seguem:

Tabela 17 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013

Curso	IE (RF)		
	2010	2012	2013
Direito (Diurno)	7,020	6,400	6,365
Direito (Noturno)	6,634	6,469	6,120
Engenharia Civil	6,803	6,436	6,152
Engenharia Civil (Cariri)	4,500	4,857	4,899
Engenharia Elétrica	6,400	5,579	5,415
Engenharia Elétrica (Sobral)	4,250	4,553	4,438
Engenharia Mecânica	7,063	6,038	5,813
Engenharia Química	5,863	5,939	5,067
Medicina	7,037	6,237	6,575
Medicina (Cariri)	6,000	6,000	5,452
Medicina (Sobral)	5,770	5,975	5,919

Fonte: elaborada pelo próprio autor

A Tabela 17 desvela que, em 2012, a maioria dos cursos teve IE(RF) decrescido, excetuando os sediados no interior do estado e Engenharia Química. Uma hipótese para que

os cursos interioranos não tenham usufruído o benefício deselitizante associa-se à seguinte lógica: na época do vestibular eles estiveram bem propícios a receber alunos locais que, de modo geral, possuem baixos rendimentos; já com o ENEM/SISU, que abre possibilidade de discentes concorrer a vagas em IES distanciadas, sem que para isso seja preciso deslocar-se até suas sedes, as graduações longe da capital certamente se tornaram mais visadas por indivíduos aquinhoados provenientes de outras cercanias, absorvendo uma parcela destes.

Por ser exceção ao comportamento longitudinal dos demais cursos de Fortaleza, é cabível deduzir que o minúsculo aumento do IE(RF) de Engenharia Química, anotado em 2012, não se relacionou à substituição do vestibular.

No ano de 2013, apenas Engenharia Civil (Cariri) e Medicina não se alinham ao propósito deselitizante rezado pela lei das cotas. Conquanto, acredita-se que num porvir, com o progresso da proporção de cotistas de baixa renda, todas as graduações imperiais passem a receber maior contingente de alunos humildes e, por conseguinte, seus IE(RF) sofram decaimento.

### 7.2.2 Análise da variável Escola de Ensino Fundamental (EF)

As porcentagens expostas no Apêndice F, aproveitadas na formula 2, consubstanciaram os índices de elitização sitiados na Tabela 18.

Tabela 18 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013.

Curso	IE (EF)		
	2010	2012	2013
Direito (Diurno)	9,275	9,471	8,942
Direito (Noturno)	9,208	9,056	8,800
Engenharia Civil	9,160	9,406	9,129
Engenharia Civil (Cariri)	8,365	8,750	8,257
Engenharia Elétrica	9,075	8,395	8,467
Engenharia Elétrica (Sobral)	8,250	7,660	7,762
Engenharia Mecânica	9,180	8,558	8,633
Engenharia Química	9,247	9,205	8,600
Medicina	9,299	8,704	9,012
Medicina (Cariri)	9,417	9,263	8,690
Medicina (Sobral)	9,549	9,304	9,066

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Nesta variável, também é visto que a maior parte das graduações experimentou deselitização no ano de 2012. Fugiram dessa conduta, Direito (Diurno), Engenharia Civil e Engenharia Civil (Cariri) - exatamente os cursos que registraram redução mais acentuada na proporção de calouros inclusos na categoria A (nível fundamental todo em escola pública). Em Direito (Diurno), por exemplo, não houve sequer um ingressante enquadrado na referida categoria em 2012. Acerca das Engenharias Civas, o “boom” da construção civil pode ter acirrado a disputa pelos cursos da área, cunhando assim, um cenário que privilegia o ingresso de detentores de efetivas bases educacionais; em miúdos, os oriundos de colégios particulares.

Em 2013, as Engenharias Elétricas (capital e interior), Engenharia Mecânica e Medicina, diferente de seus pares, tiveram IE(EF) acrescidos, evidenciando que a exclusão da variável EF da lei das cotas fez com que uma parcela de cursos, no caso quatro, não anotasse deselitização. Dessa forma, pondera-se se não seria apropriado estender o benefício das cotas, também, ao alunado de nível fundamental, já que a desvantagem dos que cursaram o primeiro grau na *seara* pública tende a ser até maior, pela maior extensão desse nível (hoje, nove anos de estudo), que a daqueles egressos do ensino público secundário (composto por três anos) igualmente público - os atuais favorecidos pela política afirmativa.

### **7.2.3 Análise da variável Escola de Ensino Médio (EM)**

Ao empregar-se as proporções do Apêndice H na fórmula 2, foram obtidos os índices de elitização divulgados na Tabela 19.

Tabela 19 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013.

Curso	IE (EM)		
	2010	2012	2013
Direito (Diurno)	9,300	9,529	8,798
Direito (Noturno)	9,431	8,724	8,125
Engenharia Civil	9,242	9,158	8,712
Engenharia Civil (Cariri)	7,702	8,973	8,119
Engenharia Elétrica	9,275	8,026	7,901
Engenharia Elétrica (Sobral)	8,676	8,085	7,619
Engenharia Mecânica	9,414	8,510	8,242
Engenharia Química	9,521	9,432	8,633
Medicina	9,375	9,213	8,683
Medicina (Cariri)	9,250	9,808	8,899
Medicina (Sobral)	9,672	9,842	9,040

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Contatou-se que aqui, a tendência de a maioria dos cursos se deselitizar no ano de 2012 foi mantida. A ressalva deu-se para Direito (Diurno) e, mormente, para os cursos interioranos de Engenharia Civil (Cariri), Medicina (Cariri) e Medicina (Sobral). Nestes últimos, as proporções de calouros inseridos na categoria D (ensino médio todo em escola privada) foram as que mais se incrementaram com a utilização do ENEM/SISU.

Como presumido, o advento das cotas fez com que todos os cursos imperiais se deselitizassem. Cabe lembrar que, segundo a variável RF, tratada na subseção 7.2.1, esse processo não foi percebido na integralidade das graduações. Logo, pode-se rematar que os cotistas provenientes de ensino médio público não foram necessariamente os mais pobres. Se assim o fosse, a totalidade dos cursos investigados que se deselitizaram segundo a variável EM, também teriam seus IE(RF) decrescido após o implemento das cotas.

#### 7.2.4 Análise da variável Instrução do Pai (IP)

Os dados constantes no Apêndice J, aplicados na fórmula 3, fizeram com que fossem concebidos os seguintes índices de elitização:

Tabela 20 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável IP - 2010, 2012 e 2013

Curso	IE (IP)		
	2010	2012	2013
Direito (Diurno)	7,745	7,626	7,704
Direito (Noturno)	6,990	7,087	6,800
Engenharia Civil	7,280	7,247	7,140
Engenharia Civil (Cariri)	5,404	6,378	6,147
Engenharia Elétrica	7,182	6,166	6,462
Engenharia Elétrica (Sobral)	5,465	5,610	5,976
Engenharia Mecânica	7,710	7,372	6,836
Engenharia Química	6,911	6,302	6,783
Medicina	7,832	7,134	7,515
Medicina (Cariri)	7,102	7,337	6,979
Medicina (Sobral)	7,168	7,097	7,614

Fonte: elaborada pelo próprio autor

À guisa das variáveis já exploradas nesta seção, em 2012 houve predominância dos cursos que tiveram IE decrescidos. Dos quatro que não seguiram essa disposição, Engenharia Civil (Cariri), Engenharia Elétrica (Sobral) e Medicina (Cariri) fixaram-se em *campi* distanciados da capital, creditando a proposição de que os cursos interioranos, após o uso do ENEM/SISU, passaram a receber emigrantes de outras localidades, uma vez que se acredita que a escolaridade paterna dos moradores da lá não deva ter sofrido grandes modificações positivas entre 2010 e 2012.

No ano em andamento (2013), por sua vez, foi impraticável articular uma coerência quanto à dinâmica elitização/deselitização, visto que seis graduações se elitizaram e cinco se deselitizaram.

### 7.2.5 Análise da variável Instrução da Mãe (IM)

Por fim, da Tabela 21 constam os índices de elitização advindos do uso dos dados situados no Apêndice L na fórmula 3.

Tabela 21 – Índices de elitização dos cursos imperiais segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013

Curso	IE (IM)		
	2010	2012	2013
Direito (Diurno)	8,221	8,039	8,293
Direito (Noturno)	7,856	7,369	7,225
Engenharia Civil	7,782	7,904	7,528
Engenharia Civil (Cariri)	6,658	7,204	7,076
Engenharia Elétrica	7,572	6,733	7,064
Engenharia Elétrica (Sobral)	6,124	6,327	6,762
Engenharia Mecânica	8,132	7,183	7,168
Engenharia Química	7,354	7,230	7,333
Medicina	8,152	7,848	7,919
Medicina (Cariri)	7,664	7,834	7,857
Medicina (Sobral)	8,028	7,542	8,043

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Nesta variável, a exemplo da anterior, apenas quatro cursos se elitizaram em 2012. Deles, três se elitizaram segundo ambas as variáveis (IP e IM), quais sejam: Engenharia Civil (Cariri), Engenharia Elétrica (Sobral) e Medicina (Cariri). Tal congruência autoriza a construção do seguinte nexos: cursos que se (des)elitizam segundo a instrução paterna tendem a ter o mesmo comportamento quando pautada a materna. Constatou-se, ainda, que a escolaridade das mães esteve sempre à frente da dos pais, alinhando-se ao sucedido em nível institucional.

No ano de 2013, sete graduações tiveram IE(IM) acrescidos – as seis que também se elitizaram segundo a variável IP mais Medicina (Cariri), fato que aponta para a veracidade do nexos logo acima referido.

Em virtude de a maioria dos cursos ter se elitizado em 2013, é admissível dizer que seu público, em que se misturam cotistas e não cotistas, apresentou, em média, mães até mais instruídas que as mães dos discentes selecionados no período anterior.

### 7.2.6 Análise dos Índices de Elitização Gerais (IEG)

Conhecidos os IE segundo cada variável socioeconômica, pôde-se, com auxílio da fórmula 4, calcular os IEG dos cursos em exame. Os IEG descobertos e suas classificações hierárquicas têm abrigo na Tabela 22.



Tabela 22 – IEG e *ranking* dos cursos imperiais – 2010, 2012 e 2013

Curso	2010		2012		2013	
	IEG	POSIÇÃO <sup>17</sup>	IEG	POSIÇÃO	IEG	POSIÇÃO
Direito (Diurno)	8,312	2º	8,213	1º	8,021	1º
Direito (Noturno)	8,024	6º	7,741	6º	7,414	6º
Engenharia Civil	8,053	4º	8,030	3º	7,732	4º
Engenharia Civil (Cariri)	6,526	11º	7,232	9º	6,900	10º
Engenharia Elétrica	7,901	7º	6,980	10º	7,062	9º
Engenharia Elétrica (Sobral)	6,553	10º	6,447	11º	6,511	11º
Engenharia Mecânica	8,300	3º	7,532	8º	7,338	7º
Engenharia Química	7,779	9º	7,622	7º	7,283	8º
Medicina	8,339	1º	7,827	5º	7,941	2º
Medicina (Cariri)	7,887	8º	8,048	2º	7,576	5º
Medicina (Sobral)	8,037	5º	7,952	4º	7,936	3º

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Os IEG, tal como constam na Tabela acima, revelam que nove dos onze cursos imperiais se deselitizaram em 2012. Assegura-se que neles, diferente do ocorrido em âmbito institucional, o ENEM/SISU teve o efeito democratizante a ele creditado. Elucidação razoável para os decréscimos de IEG entre 2010 e 2012 atrela-se ao que já se previa: a dupla escolha balizada pelo ENEM/SISU fez com que discentes das bases sociais passassem a arriscar, inscrevendo-se em graduações de maior prestígio, uma vez que o insucesso nestas não significaria exclusão da universidade (haveria ainda uma segunda alternativa). Por certo, uma fatia de discentes menos abastados teve êxito nessa empreitada, ingressando em cursos de imagem nobre, em que sua presença apresentara-se como raridade.

Sabe-se que a rigor, à medida que se distancia da capital a situação socioeconômica dos munícipes tende a ser rebaixada. Por conta disso, em 2010, período de uso do vestibular, quando as vagas da UFC eram largamente procuradas por moradores das regiões que os abrigavam e das circunvizinhas, os cursos de Fortaleza estiveram sempre mais elitizados que os seus correspondentes no interior.

Ainda no ano de 2010, o curso de Medicina, que no interior instalou-se em Sobral e no Cariri, teve IEG mais elevado na primeira localidade. Crê-se que o maior IEG para o de Sobral associou-se, em parte, à sua proximidade de Fortaleza. Procurando fugir da grande concorrência da graduação em Medicina da capital, alguns fortalezenses com maior poder

<sup>17</sup> Os cursos foram posicionados segundo a ordem crescente dos seus IEG.

aquisitivo, decerto, buscaram o curso médico em sítios não tão afastados de seu domicílio, o que facilitaria as idas e vindas em finais de semana e/ou feriados. Sob essa óptica, Sobral era uma opção mais aprazível que Barbalha, no Cariri.

Retomando a análise longitudinal, vê-se que as únicas graduações a se elitizarem com o advento do ENEM/SISU foram as sediadas no Cariri, a saber: Engenharia Civil e Medicina. Provavelmente, o acesso matricial fomentado pelo SISU fez com que cursos prestigiosos mais distanciados da capital ganhassem destaque, dada a sua, de praxe, menor seletividade, vindo a atrair jovens “de fora” com perfil socioeconômico superior ao da população regional. A título de exemplo, na graduação da UFC que mais se irradiou para o interior, Medicina, o percentual de calouros provenientes de outros estados saltou de 2% no período do vestibular, para 20% em 2012, atesta a edição nº 47 do Jornal da UFC.

Sancionando as expectativas, “o grosso” dos cursos imperiais continuou a se deselitizar com o implemento das cotas. As ressalvas ocorreram para Medicina, Engenharia Elétrica e Engenharia Elétrica (Sobral), que apresentaram variações positivas dos IEG próximas a um décimo entre 2012 e 2013. Se esses três cursos não se deselitizaram, os acanhados incrementos dos seus IEG, todavia, não autorizam concluir que eles encerraram uma elitização considerável.

Medicina, apesar de haver registrado diminuição do IE(EM), justificado pela absorção de egressos do ensino público secundário (os cotistas), teve os IE referentes às demais variáveis (RF, EF, IP, IM) acrescidos no presente ano. Pode-se então inferir que os cotistas do curso médico se constituíram, em maioria, por egressos de escolas públicas de excelência, onde um público socialmente mais seletivo tem frequência.

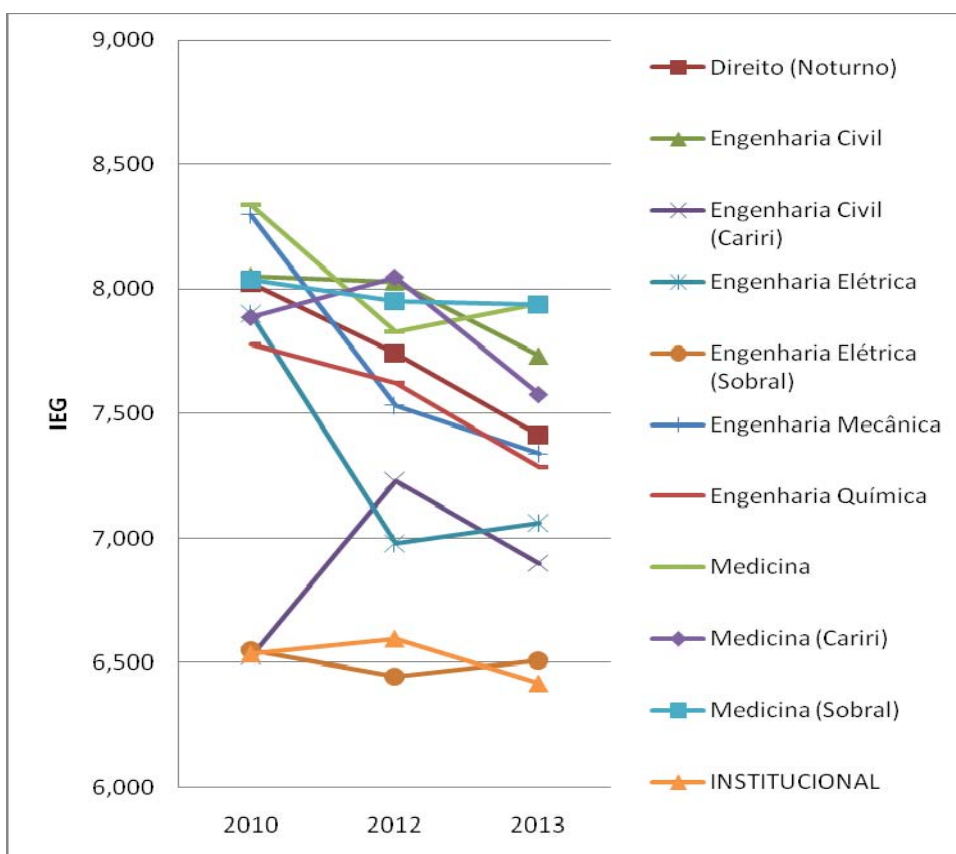
Como pontuado há pouco, a política de cotas também não teve a repercussão esperada nos cursos de Engenharia Elétrica (capital e interior); justamente os ocupantes das últimas posições no *ranking* de 2012, ou seja, os que já possuíam baixos IEG se comparados aos demais desse grupo.

Do conjunto de graduações em foco, somente Direito funcionou no período da noite. Percebe-se que Direito matutino apresentou, em todos os anos, IEG maiores que os da graduação noturna, vindo a confirmar que este turno acolhe alunos de menor nível socioeconômico. Destarte, se a intenção é deselitizar, urge expandir os cursos mais prestigiosos para turno alternativo ao que, habitualmente, eles vêm sendo ofertados.

As mudanças nas posições dos cursos no decurso dos anos estiveram bem de acordo com a teoria acerca da Circulação das Elites fundamentada por Pareto. As alterações de lugares mais consideráveis se deram para Engenharia Mecânica e Medicina (Cariri). Somente Direito (Noturno) não cambiou de colocação, ficando sempre em 6º lugar. Em extremos opostos encontraram-se Direito (Diurno), situado no primeiro ou segundo lugar do escalonamento, e Engenharia Elétrica (Sobral), ocupante das derradeiras posições (10º e 11º). Logo, aquele pode ser referenciado em seu grupo como o mais elitista e este como o menos.

Dando continuidade à discussão, convém identificar o quanto os IEG dos cursos imperiais se distanciaram dos IEG institucionais. O Gráfico 4 subsidia as comparações de IEG necessárias.

Gráfico 4 – Comparativo entre os IEG dos cursos imperiais e os IEG institucionais – 2010, 2012 e 2013



Fonte: elaborado pelo próprio autor

A ilustração acima ressalta que apenas Engenharia Elétrica (Sobral) orbitou os IEG da instituição. Outro curso a ter IEG aproximado do institucional foi Engenharia Civil (Cariri), situação registrada exclusivamente no ano de 2010. Pode-se, por isso, dizer que de

maneira geral as graduações imperiais “mantêm a majestade”, pois seus IEG estiveram, quase sempre, bem acima dos valores institucionais.

De modo a mensurar a posição superior desse bloco, calculou-se que em 2010 a diferença entre o Índice de Elitização Geral Médio<sup>18</sup> (IEG-med) das graduações imperiais e o IEG institucional foi de 1,256 (7,792 – 6,536); em 2012 essa distância diminuiu para 1,006 (7,602 – 6,596); já no ano de 2013 ela praticamente manteve-se, encerrando 1,011 (7,429 – 6,418). Deveu-se assim ao ENEM/SISU o fato de ter havido uma aproximação do IEG-med dessas graduações do IEG institucional, panorama apenas conservado pelo sistema de cotas em 2013. A despeito dessa aproximação, reitera-se que nem o ENEM/SISU, tão pouco a política de cotas em sua primeira fase, retiraram do “trono” o grupo de cursos imperiais, sito, ainda, em patamar acima (porém não tanto quanto no período do vestibular) da média institucional.

### **7.3 A (des)elitização sob o ponto de vista dos cursos de licenciatura – micro**

Nesta seção, propõe-se apresentar os resultados do estudo relativos às licenciaturas da UFC. Tradicionalmente, os cursos de formação docente posicionam-se em extremo oposto aos imperiais no que se refere a *status*.

É comum que as graduações abrangentes dessa modalidade se incluam entre aquelas de menor procura. As pequenas concorrências refletem o desprestígio social que a profissão de educador vem experimentando na conjuntura histórica. Pesam na construção desse cenário a precariedade das condições de trabalho e, sobretudo, os baixos salários recebidos pela classe professoral.

Não obstante o reduzido prestígio, Ferreira e Saraiva (2012) acentuam que as licenciaturas representam maior oportunidade de emprego para os segmentos sociais desfavorecidos, por isso elas são as mais visadas pelos membros desse estrato. Assim, torna-se oportuno verificar se as modificações nos processos seletivos têm alterado, também, a composição social dos adentrantes em cursos, no caso os de licenciaturas, onde a presença popular já vem ocupando relativo espaço.

---

<sup>18</sup> O IEG-med expressa a média aritmética dos IEG.

### 7.3.1 Análise da variável Renda Familiar (RF)

Fazendo uso do Apêndice E e da fórmula 2 foram descobertos os seguintes índices de elitização:

Tabela 23 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável RF – 2010, 2012 e 2013

Curso	IE (RF)		
	2010	2012	2013
Ciências Biológicas	5,259	5,260	4,444
Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.)	4,596	4,769	4,571
Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.)	3,640	4,690	4,161
Educação Física	4,078	4,982	4,000
Filosofia (Bach. e Lic.)	4,120	4,407	4,526
Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.)	2,800	3,633	3,250
Física	3,378	4,364	4,075
Geografia (Bach. e Lic.)	3,924	4,444	3,953
História (Bach. e Lic.)	4,469	5,210	4,386
Letras (Diurno)	4,100	4,575	4,284
Letras (Noturno)	3,896	4,630	4,196
Matemática	3,765	4,302	4,000
Pedagogia (Diurno)	3,950	4,409	4,184
Pedagogia (Noturno)	3,825	4,112	4,047
Química	4,085	4,367	3,709

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Em direção contrária ao verificado nos cursos imperiais, no ano de 2012 todas as licenciaturas tiveram IE(RF) acrescidos, ou seja, foram passivas de um processo de elitização.

No ano de 2013, as cotas deselitizaram, senão o Curso de Filosofia (Bach e Lic), à integralidade das licenciaturas. O aumento da proporção de calouros com rendimento familiar de até 5 SM (categoria A + B) muito cooperou para os decréscimos de IE(RF), justificadores de tal deselitização.

De modo paradoxal, observa-se que as graduações da noite, mesmo abrigando maior número de estudantes trabalhadores, que ajudam a compor a renda familiar, apresentaram quase sempre IE(RF) menores que sua correspondente diurna. Essa situação permite inferir que o público noturno é tão mais humilde que só o fato de concentrar alunos empregados não se mostra suficiente para que o rendimento de suas famílias ultrapasse o das famílias do público matutino/vespertino.

### 7.3.2 Análise da variável Escola de Ensino Fundamental (EF)

A Tabela 24 exibe os índices de elitização que se sucederam da aplicação dos dados contidos no Apêndice G na fórmula 2.

Tabela 24 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável EF – 2010, 2012 e 2013.

Curso	IE (EF)		
	2010	2012	2013
Ciências Biológicas	8,704	9,000	8,111
Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.)	7,500	8,654	7,768
Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.)	5,600	7,500	7,581
Educação Física	7,892	8,273	7,457
Filosofia (Bach. e Lic.)	5,350	7,222	7,105
Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.)	3,850	4,796	3,839
Física	4,278	7,045	6,462
Geografia (Bach. e Lic.)	6,361	7,562	6,802
História (Bach. e Lic.)	7,407	7,315	7,443
Letras (Diurno)	6,658	7,607	7,557
Letras (Noturno)	5,870	5,833	6,540
Matemática	5,294	6,651	6,339
Pedagogia (Diurno)	6,063	7,443	7,701
Pedagogia (Noturno)	6,250	7,275	6,599
Química	6,117	7,041	6,591

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Nota-se que em 2012, a ampla maioria das licenciaturas, mais especificamente treze, teve IE(EF) incrementados. Esse avanço decorreu, sobretudo, do considerável declínio registrado nas categorias A (ensino fundamental todo em escola pública), aliado ao progresso dos inclusos na categoria D (ensino fundamental todo em escola particular) – situação esta não percebida apenas em História (Bach. e Lic.) e Letras (Noturno), justamente os dois cursos a não se elitizarem com o uso do ENEM/SISU.

No ano de 2013, a política de cota repercutiu positivamente em onze licenciaturas. Cabe reforçar a presunção de que a quantidade de cursos beneficiados só não foi maior por conta de a variável EF não se apresentar como critério na seleção dos cotistas.

### 7.3.3 Análise da variável Escola de Ensino Médio (EM)

As proporções em anúncio no Apêndice I direcionadas à fórmula 2 deram gênese aos índices de elitização que se seguem:

Tabela 25 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável EM – 2010, 2012 e 2013.

Curso	IE (EM)		
	2010	2012	2013
Ciências Biológicas	8,800	8,813	7,611
Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.)	8,065	7,981	7,500
Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.)	5,750	7,328	7,258
Educação Física	7,452	7,682	7,457
Filosofia (Bach. e Lic.)	4,643	6,296	6,228
Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.)	4,333	3,724	3,214
Física	4,400	6,636	6,038
Geografia (Bach. e Lic.)	6,438	6,821	6,250
História (Bach. e Lic.)	7,179	6,883	7,244
Letras (Diurno)	6,094	6,630	6,897
Letras (Noturno)	5,286	6,157	5,737
Matemática	4,891	6,321	6,027
Pedagogia (Diurno)	5,750	7,585	6,810
Pedagogia (Noturno)	5,781	6,364	5,814
Química	5,667	6,837	6,727

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Aqui se manteve a tônica de a maior parte das licenciaturas, mais especificamente doze, se elitizar no ano de 2012.

Focando-se em 2013, História (Bach. e Lic.) e Letras (Diurno), unicamente, não tiveram IE(EM) decrescidos; os demais, por conseguinte, passaram por deselitização. Vale destacar que no ano anterior (2012), as licenciaturas mantidas pela UFC já recebiam mais de 12,5% de alunos egressos da rede pública secundária (categoria A), levando a crer que o uso das cotas seria indiferente nesses cursos. Em oposição ao que se pensava, a política afirmativa avolumou tal grupo discente nas treze graduações que deselitização com seu advento. Esse acréscimo, se não justificado pela reserva de vagas, sobreveio, possivelmente, do fato de as cotas terem incitado uma maior participação de alunos do sistema público (potenciais cotistas) no ENEM, vindo a anunciar um efeito refratário a seu principal: o enfraquecimento do fenômeno autoexclusão. Penin (2004) já dizia que o aumento das aprovações de alunos provenientes do meio público em IES, se não forçado, haveria de passar necessariamente pelo

aumento das inscrições deles nos processos seletivos. Assim sendo, afiança-se que parte dos estudantes de escolas públicas que não teriam se inscrito no certame universitário, se não houvesse o apelo das cotas, mesmo extrapolando as 12,5% de vagas reservadas aos cotistas, obtiveram êxito.

### 7.3.4 Análise da variável Instrução do Pai (IP)

Na Tabela 26 figuram-se os índices de elitização advindos da aplicação das porcentagens presentes no Apêndice K na fórmula 3.

Tabela 26 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável IP - 2010, 2012 e 2013

Curso	IE (IP)		
	2010	2012	2013
Ciências Biológicas	6,433	6,119	5,528
Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.)	5,210	5,524	6,272
Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.)	4,624	5,190	5,625
Educação Física	5,632	6,358	5,259
Filosofia (Bach. e Lic.)	4,675	4,999	5,395
Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.)	3,800	4,105	3,728
Física	4,027	4,743	5,142
Geografia (Bach. e Lic.)	4,524	5,491	4,985
História (Bach. e Lic.)	5,045	5,985	5,213
Letras (Diurno)	4,804	5,676	5,599
Letras (Noturno)	4,048	5,254	5,112
Matemática	4,460	4,952	4,955
Pedagogia (Diurno)	4,460	4,952	5,445
Pedagogia (Noturno)	4,871	5,706	5,189
Química	4,200	4,295	5,136

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Nesta variável tem-se a repetição: quase todas as licenciaturas se elitizaram no ano de 2012. A totalidade não foi atingida por conta do curso de Ciências Biológicas.

Como nos cursos imperiais, aqui também não se pôde estabelecer uma lógica quanto à dinâmica de elitização/deselitização na ocasião das cotas, já que em 2013 sete licenciaturas tiveram IE(IP) acrescidos, ao passo que em outras oito os IE(IP) registraram redução.



### 7.3.5 Análise da variável Instrução da Mãe (IM)

Por fim, os dados aludidos no Apêndice M e direcionados à fórmula 3 possibilitaram a construção da Tabela 27.

Tabela 27 – Índices de elitização dos cursos de licenciatura segundo a variável IM – 2010, 2012 e 2013

Curso	IE (IM)		
	2010	2012	2013
Ciências Biológicas	6,435	7,181	5,972
Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.)	5,691	6,655	6,161
Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.)	4,823	6,354	6,008
Educação Física	5,931	6,905	6,142
Filosofia (Bach. e Lic.)	4,874	5,320	6,118
Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.)	4,050	4,923	4,464
Física	4,277	5,363	5,755
Geografia (Bach. e Lic.)	5,299	5,953	5,523
História (Bach. e Lic.)	5,922	6,031	5,810
Letras (Diurno)	5,501	6,245	6,087
Letras (Noturno)	4,728	5,347	5,145
Matemática	4,630	5,281	5,536
Pedagogia (Diurno)	4,982	6,090	6,164
Pedagogia (Noturno)	5,027	5,572	5,203
Química	4,840	5,586	5,659

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Tal como está exposto na Tabela acima, em 2012 houve ascensão dos IE(IM) de todas as licenciaturas. Quatorze delas também tiveram, nesse mesmo período, IE(IP) acrescidos, corroborando para a confirmação da ideia mencionada na subseção 7.2.5: a de que os cursos que se (des)elitizam segundo a instrução paterna tendem a ter o mesmo comportamento segundo a materna; característica reforçada no parágrafo seguinte.

No ano de 2013, as cotas deselitizaram dez licenciaturas, as oito que tiveram IE(IP) reduzidos, mais Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.) e Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.).

É válido registrar que os IE(IM) de todos os cursos estiveram à frente dos IE(IP); episódio que se apresenta não como uma disposição, mas como regra, visto a sua constância em todas as graduações até agora pesquisadas, bem como na instituição UFC.

### 7.3.6 Análise dos Índices de Elitização Gerais (IEG)

Na Tabela 28, observam-se os IEG dos cursos de licenciaturas advindos do emprego da fórmula 4, bem como suas classificações hierárquicas.

Tabela 28 – IEG e *ranking* dos cursos de licenciatura – 2010, 2012 e 2013

Curso	2010		2012		2013	
	IEG	POSIÇÃO	IEG	POSIÇÃO	IEG	POSIÇÃO
Ciências Biológicas	7,126	1°	7,263	1°	6,333	2°
Ciências Sociais (Diurno-Bach. e Lic.)	6,212	2°	6,717	3°	6,454	1°
Ciências Sociais (Noturno-Bach. e Lic.)	4,887	11°	6,212	6°	6,127	3°
Educação Física	6,197	3°	6,840	2°	6,063	5°
Filosofia (Bach. e Lic.)	4,732	12°	5,164	14 <sup>a</sup>	5,875	8°
Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.)	3,767	15°	4,721	15°	3,699	15°
Física	4,072	14°	5,630	11°	5,494	11°
Geografia (Bach. e Lic.)	5,309	6°	6,054	7°	5,503	10°
História (Bach. e Lic.)	6,004	4°	6,285	4°	6,019	7°
Letras (Diurno)	5,406	5°	5,970	8°	6,085	4°
Letras (Noturno)	5,115	8°	5,669	10°	5,346	14°
Matemática	4,608	13°	5,501	13°	5,371	12°
Pedagogia (Diurno)	5,169	7°	6,247	9°	6,061	6°
Pedagogia (Noturno)	5,072	9°	5,524	5°	5,370	13°
Química	5,051	10°	5,872	12°	5,565	9°

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Vê-se que em 2012 todas as licenciaturas tiveram IEG acrescidos, ou seja, experimentaram elitização - conjectura para a qual as análises isoladas das variáveis já apontavam. Diferente do que foi observado nos cursos imperiais, nas licenciaturas o ENEM/SISU não cumpriu seu desígnio deselitizante. Um caminho para elucidar esse descumprimento assim pode ser delineado: como no ano de 2012 muitos alunos abastados perderam espaços nas graduações imperiais, a segunda alternativa de ingresso fornecida pelo ENEM/SISU permitiu que tais discentes se deslocassem para outras de menor disputa e correlatas àquelas, onde as licenciaturas se incluem.

No ano de 2013, as cotas deselitizaram treze das quinze licenciaturas mantidas pela UFC. Todavia, se aludidos os IEG de 2010, a deselitização só ocorreu deveras apenas em três, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física e Filosofia (Cariri-Bach. e Lic.). Por isso, pode-se afirmar que a política de cotas, em seu primeiro estágio, teve, no campo das

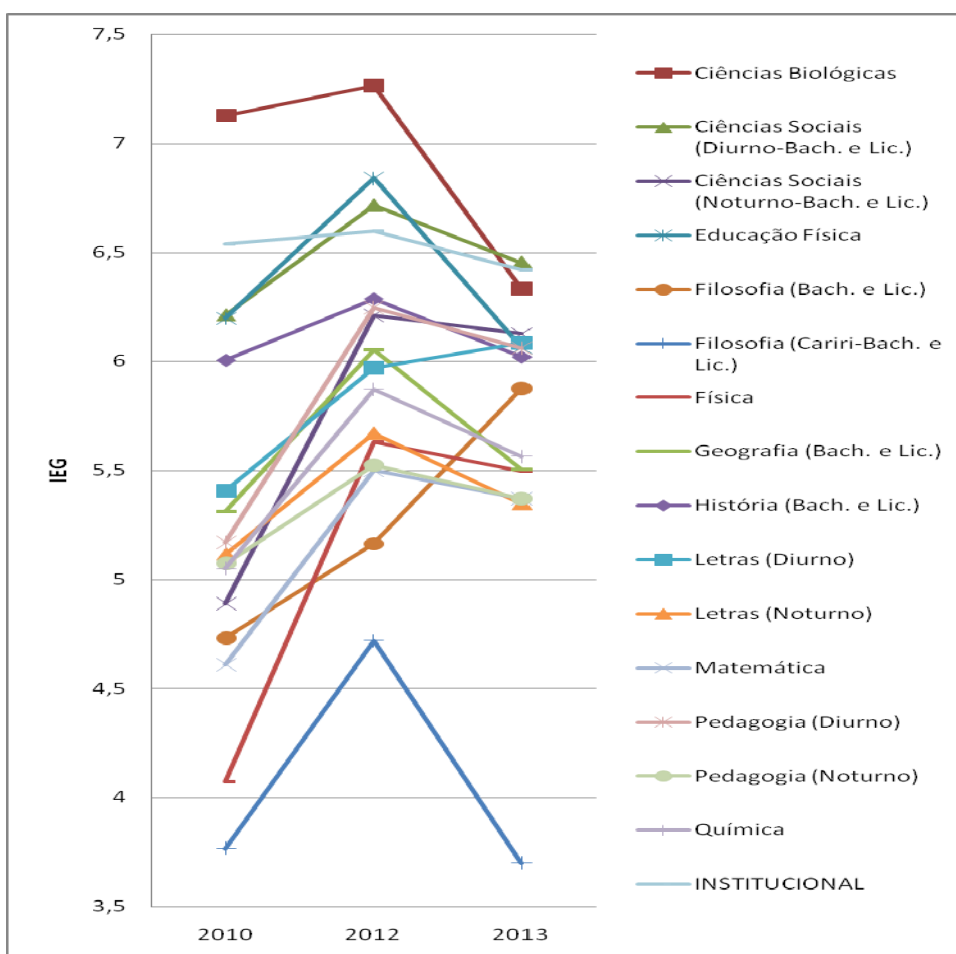
licenciaturas, mais valia em reverter o processo elitizante principiado pelo ENEM/SISU em 2012 que propriamente torná-las menos elitistas que no período do vestibular.

Do grupo das licenciaturas, apenas Filosofia teve presença no interior do estado. O curso interiorano registrou IEG inferiores aos de seu correspondente na capital. Os diminutos IEG da licenciatura caririense deram-lhe, no triênio, a última posição (15<sup>a</sup>) da tabela hierárquica, e fez jus ao baixo nível socioeconômico dos habitantes da região. Essa característica somada ao que foi verificado nos cursos imperiais de Sobral e do Cariri, a excetuar Medicina, reforçam a tese de que a interiorização universitária reverberou de modo bastante positivo no processo deselitizante.

Das licenciaturas com funcionamento em dois turnos, as diurnas sempre se posicionaram como as mais elitizadas - homólogo ao ocorrido com as graduações imperiais. Aqui, também, a teoria acerca da Circulação das Elites de Pareto se viu na prática, dadas as frequentes relocalizações dos cursos no transcorrer dos anos. Não obstante essa “dança das cadeiras”, algumas graduações tenderam a permanecer no topo do escalonamento, das quais se destacam: Ciências Biológicas, Ciências Sociais (Diurno – Bach. e Lic) e Educação Física, que estiveram sempre no bloco das cinco mais elitizadas. A oscilação de Ciências Biológicas entre a primeira e a segunda colocação autoriza proclamá-la como a licenciatura mais elitista.

Com o auxílio do Gráfico 5, é possível estabelecer um paralelo entre os IEG das licenciaturas e os IEG institucionais.

Gráfico 5 – Comparativo entre os IEG dos cursos de licenciatura e os IEG institucionais – 2010, 2012 e 2013



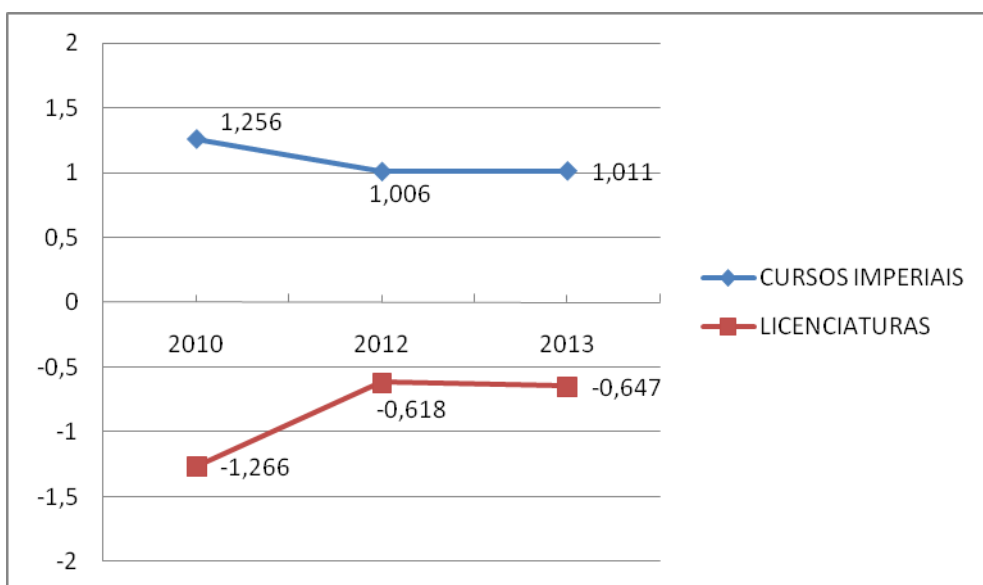
Fonte: elaborado pelo próprio autor

O esquema acima enfatiza que a maioria das licenciaturas incluiu-se num plano de elitização abaixo do institucional – como já se esperava para esse grupo de cursos. O caso de Ciências Biológicas, Educação Física e Ciências Sociais (Diurno-Bach.e Lic) registrarem, em algum momento, IEG acima do institucional, além de apontar uma tendência de valorização dos profissionais das áreas, tem peso na reversão/atenuação da imagem deselitizada que o senso comum genericamente confere às licenciaturas.

Para mensurar o menor *status* desse conjunto de cursos, calculou-se, ano a ano, a diferença entre o IEG-med das licenciaturas e o IEG institucional. Em 2010, o resultado da subtração foi de -1,266 (5,270 – 6,536); em 2012 essa distância decresceu para -0,618 (5,978 – 6,596); já em 2013 ela pouco variou, marcando -0,647 (5,771 – 6,418). Como sucedido com as graduações imperiais, foi o abandono do vestibular o evento a propiciar aproximação do IEG-med das licenciaturas do IEG institucional, porém não suficiente para retirar o grupo das licenciaturas de um nível abaixo da média institucional.

Nesse compasso de análise, o Gráfico 6 permite visualizar ainda o quanto os IEG-med dos cursos imperiais, resgatados da seção anterior, e os IEG-med das licenciaturas se distanciaram dos IEG institucionais nos anos de 2010, 2012 e 2013.

Gráfico 6 - Distância entre os IEG-med dos cursos imperiais e os IEG institucionais e entre os IEG-med dos cursos de licenciatura e os IEG institucionais – 2010, 2012 e 2013



Fonte: elaborado pelo próprio autor

Do Gráfico 6 é pertinente informar que o eixo zero serve de referência e simbolicamente representa os IEG institucionais, dele ramificando as comparações efetuadas. Nota-se que no ano de 2010, tanto o conjunto de cursos imperiais quanto o de licenciaturas estiveram afastados da medida institucional em, praticamente, igual valor absoluto ( $\cong 1,2$ ). A diferença é a de que o primeiro grupo apresentou IEG-med acima do IEG institucional, enquanto o segundo anotou IEG-med abaixo. Destarte, no tangente ao critério elitização, ratifica-se que os dois aglomerados de cursos estiveram em extremos opostos, sendo um a contraimagem do outro.

Embora, a partir de 2012 tenha ocorrido uma aproximação dos cursos imperiais da medida institucional, as aproximações mais acentuadas se deram com os de licenciatura. Ambas as aproximações, conquanto, aduzem que o advento do ENEM/SISU (sem ou com cotas agregadas) tornou o perfil socioeconômico dos ingressantes nas graduações imperiais menos distante do perfil dos calouros das licenciaturas, o que indica uma diminuição da fronteira que separa, em *status*, esses dois grupos de graduações.

## 8 CONCLUSÕES

---

*“Julgue seu sucesso pelas coisas que você teve que  
renunciar para conseguir”  
Dalai Lama*

Viu-se que o trabalho em conclusão excursionou tanto pela história do ensino superior no Brasil, quanto por seu desenvolvimento na UFC, enfocando, ainda, os principais aspectos socioeconômicos a colaborarem com o sucesso/fracasso discente na escalada educacional.

Em tempos de proliferação de programas sociais, que visam beneficiar segmentos desfavorecidos da sociedade, a questão da equidade no acesso às IES tem estado na ordem do dia. Como parte desse quadro, alterações nos processos seletivos, mais especificamente a criação do ENEM/SISU e a obrigatoriedade do uso de cotas, assumem papel relevante na reversão do caráter elitista intrínseco ao nível superior de ensino brasileiro.

Por conta da jovialidade desses instrumentos de seleção, são parcas as literaturas a explorarem seus resultados. De tal modo, a presente pesquisa, que objetivou identificar os efeitos que as mudanças nos certames de admissão de calouros exerceram sobre os níveis de elitização em âmbito institucional e dos cursos superiores da UFC, intenciona suprir essa lacuna.

Em primeiro plano, as conclusões do estudo sinalizaram o seguinte: as desigualdades observadas no meio social foram não somente refletidas, como também hipertrofiadas na UFC. O perfil socioeconômico mais seletivo dos que a acessaram, em confronto com o da população cearense, credencia tal premissa.

Tendo em mente que as universidades públicas são patrimônio construído com o empenho geral da nação, a todos os seus membros elas deveriam servir e destinar-se. A ocorrência de elitismo, tal qual fora apurado na UFC, vai de encontro a esse ideário, que haveria de insurgir como direito.

Nos resultados acerca da substituição do vestibular pelo ENEM/SISU, verificou-se que a nova sistemática seletiva repercutiu de maneira distinta nas dimensões macro e micro, e nesta, sopesando os dois conjuntos de cursos, seus efeitos ainda se apresentaram como antagônicos.

Em nível macro, coube concluir que a adesão ao ENEM/SISU não trouxe deselitização alguma à UFC. O fato de a universidade ter sido, reiteradas vezes, a de maior procura na plataforma SISU, talvez tenha moldado esse cenário, diverso do inicialmente previsto.

No tocante às graduações imperiais, pôde-se constatar que o ENEM/SISU deselitizou-as quase que na íntegra. Ficaram à margem desse processo apenas os cursos sediados no Cariri que, decerto, passaram a receber alunos oriundos de regiões mais desenvolvidas.

Por outro lado, o ENEM/SISU elitizou a totalidade das licenciaturas. Essa percepção, por si, já concorre para que a hipótese “o ENEM/SISU, em 2012, e sistema de cotas, em 2013, deselitizaram a UFC tanto em nível macro quanto em nível micro” seja refutada.

Para melhor entendimento, decidiu-se, no Quadro 6, sintetizar os efeitos das modificações nos processos seletivos discentes ora discorridos.

Quadro 6 - Síntese dos efeitos das modificações nos processos seletivos

Dimensão	Lócus	Em 2012 (ENEM/SISU)	Em 2013 (Cotas)
Macro	Instituição UFC	Não ocasionou mudança no nível de elitização	Ocasionou uma leve deselitização
Micro	Cursos Imperiais	Deselitizou-os quase que na íntegra.	Deselitizou-os em maioria
Micro	Cursos de Licenciatura	Elitizou-os em totalidade	Deselitizou-os em maioria

Fonte: elaborado pelo próprio autor

As análises micro se mostraram bem oportunas, pois sem elas, possivelmente, não se teria notado diferença entre o vestibular e o ENEM/SISU no que se refere aos aspectos socioeconômicos de seus aprovados, já que na dimensão macro esse foi o achado. Viu-se assim que a observância do todo nem sempre pode estender-se às partes que o compõem.

Exitosa, a política de cotas ocasionou uma leve deselitização à UFC. O anúncio da variável renda familiar como a de maior sensibilidade à aplicação das cotas mereceu destaque nessa fase. Nela, ficou nítido, ainda, que cotizar egressos da rede pública secundária não necessariamente beneficiara membros das bases sociais, haja vista a existência de escolas de excelência, onde se reúnem quantidade considerável de discentes abastados.

Com relação à dimensão micro, o sistema de cotas deselitizou a maioria, tanto dos cursos imperiais quanto dos de licenciatura, tendo relativa efetividade no conjunto de lócus investigados.

Além do benefício direto que a reserva de vagas propiciou, é pertinente clarificar outro acessório a este, qual seja: o abrandamento da autoexclusão. Como visto, a política de cotas tende a fomentar uma mudança psicológica na classe a usufruí-la, fazendo com que seus membros, por possuírem lugares cativos na universidade, menos se eximam de inscrever-se nos certames que credenciam o acesso.

A premência da política de cotas na esfera estatal, entre outros pontos, visa reavivar o conceito do que é público, que na prática encontra-se obscurecido. No senso comum, algo público é algo que pertence a todos e, por essa característica, não pertence a ninguém em particular. A dimensão pública, dizendo respeito a todos, seria, pela própria natureza, inclusiva. Conquanto, não há como fechar os olhos para as exclusões tradicionalmente operadas pelas IES públicas. Diga-se, por ser oportuno, que só a interferência de um agente “não natural”, no caso as cotas, estabeleceria o equilíbrio necessário ao meio, ou nessa direção caminharia.

A despeito do seu aspecto deselitizante, comprovado nesta pesquisa, há quem se posicione contra a adoção de cotas. Os que as veem com repulsa têm um discurso permeado de argumentações, entre as quais se evidencia a de que tal política não resolve o problema educacional em sua origem. Acredita-se na procedência dessa colocação, entretanto, nada impede que o melhoramento da educação básica caminhe *pari passo* com o uso das cotas que, emergencialmente, beneficiam os que já se encontram prejudicados, necessitando, pois, de amparo imediato.

O sistema de cotas também é contestado por aqueles que crêem que os cotistas, por terem uma menor bagagem cultural, prejudicariam a qualidade dos cursos e das instituições a os abrigarem. Sobre esse temor, cabe elucidar que o sistema de cotas não inaugura a fase de absorção de alunos que carregam consigo deficiências trazidas do ensino



básico; ela (a absorção) já vem ocorrendo em doses moderadas nas graduações mais populares. O problema é que enquanto isso se restringia a cursos de menor *status*, poucos se incomodavam. Seria, por acaso, a formação de um professor menos importante que a de um jurista?

Ademais, conjura-se ainda que os cotistas sofreriam *bulling* pelos aprovados unicamente por meio de notas. Haveria, contudo, de ponderar-se, na devida medida, se esse assédio, ou possibilidade de assédio, teria maior peso que os benefícios sobrevividos da diplomação. Alerta-se que, mesmo não logrando grandes êxitos profissionais, só o caso de os cotistas concluírem um curso superior já estaria colaborando para que seus descendentes também alcançassem esse feito, fazendo com que mais cedo ou mais tarde o grupo familiar tivesse a ascensão social anelada.

Por fim, outro ponto arrazoado pelos que desabonam as cotas considera as grandes probabilidades que seus beneficiários teriam de evadir-se. Convém ajuizar que ao invés de promover a execração da PAA, o fenômeno evasivo, se constatado, deveria na verdade motivar o implemento de programas de apoio a esse público, pois seu sucesso, como já ventilado na introdução deste trabalho, repercute no progresso do país.

A despeito das insurgências contra as cotas, os bons resultados obtidos nessa primeira fase de implantação, que em 2013 apresentou apenas 1/4 do total de sua potencialidade, já fornecem estimativa do quão inclusivo o sistema de cotas será no porvir.

Por falar em futuro, é conveniente dizer que os assuntos trazidos à baila na presente dissertação não se esgotam em si, ao contrário, abrem precedência para a elaboração de uma gama de outros trabalhos. As investigações posteriores podem enveredar pela exploração da temática “cotas” em anos vindouros, estendendo-se até o período em que a proporção de cotistas estabilizar-se-á em 50%<sup>19</sup>. Trabalho diverso a que este instiga seria um que se foca na avaliação dos cursos superiores efetivada pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE), comparando suas notas em momento anterior e posterior à entrada dos cotistas, ocasião em que a hipótese “a política de cotas é redutores da qualidade das graduações” seria testada. Nessa trilha avaliativa, também valeria concretizar pesquisa identificadora das dificuldades e dos percalços enfrentados pelos cotistas ao longo de sua jornada acadêmica. Ainda, recomenda-se um estudo que aborde o fenômeno evasão, uma

---

<sup>19</sup> No âmbito da UFC foi estipulado que essa proporção será utilizada já a partir de 2014.

vez que o ENEM/SISU instiga a participação de discentes das mais diversas regiões, susceptíveis de retorno à terra de origem, seja pela aprovação em IES mais próximas da residência familiar, seja pela não adaptação à nova morada. Os aprovados por meio da segunda opção de ingresso fornecida pelo SISU também teriam relativa chance de evadirem-se de suas graduações, pois a admissão posterior em curso de sua preferência fá-los-ia desistir daquelas.

Em rito de encerramento, cabe o arremate de que as intervenções inclusivas na educação superior, entre outras benesses, tendem a fomentam o intercâmbio de experiências de vida as mais diversas (não mais só elitista) em um ambiente comum e heterogêneo, por isso, propício à conexão entre diferentes saberes, como o próprio sentido do termo universidade (unidade do diverso) sugere.

## REFERÊNCIAS

---

- ABRANCHES, V. C. **O novo perfil das escolas particulares de ensino fundamental e médio**. 2003. Disponível: < <http://www.duplipensar.net/materias/2003-12-novaescola.html>>. Acesso: 01 out. 2012.
- ALBUQUERQUE, R. Como as escolas preparam os alunos para o vestibular. 2007. **Web Artigos**. Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,estudante-de-escola-publica-tem-melhor-desempenho-nas-federais,53561,0.htm>>. Acesso em: 22 set. 2012.
- ALMEIDA, W. M. **Que elite é essa de que tanto se fala?**. Caxambu/MG. 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1794--Int.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.
- ANDRADE, C. Y. **Acesso ao Ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. A evolução dos últimos 15 anos**. 2011. Campinas. *In*: Seminários sobre o Ensino Superior. Disponível em: < [http://www.gr.unicamp.br/ceav/pdf/seminario\\_ensino\\_superior\\_cibele\\_yahn%5B1%5D.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/pdf/seminario_ensino_superior_cibele_yahn%5B1%5D.pdf)>. Acesso em 20 nov. 2012.
- ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ed. Martins Fontes; Brasília: Ed. UNB, 1982.
- AZEVEDO, C. L. F. **O ensino médio e a preparação para o vestibular das faculdades públicas**. Faculdade Eça de Queiroz. 2009. TCC – Jandira/SP.
- AZEVEDO, E. M; SALGADO, P. Universidade Pública deve ser grátis para quem pode pagar? **Revista Brasileira de Economia**. Rio de Janeiro v. 66 n. 1 / p. 99–116 Jan-Mar 2012.
- BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-universitários alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. USP. 2003, 170f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- BARRETO, A. V. P.; HONORATO, C. de F. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.
- BARROS, R. LAM, D. 1993. Desigualdade de renda, desigualdade em educação e escolaridade das crianças no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico – IPEA**, 23(2).
- BASTOS, A. P. B. L. **Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior no Rio de Janeiro**. UFRJ. 2004. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de filosofia e ciências sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BENEVIDES, M. V. A democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Revista Adusp**. São Paulo, p. 21 – 24, Out. 2004.

BERTONCELO, Edison Ricardo. Novos olhares sobre a estratificação social no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. 2008, vol.23, n.68, pp. 185-187.

BEZZON, L. A. C. **Análise do Perfil sócio-econômico dos ingressantes na UNICAMP (1987-1994): democratização ou elitização?**. UNICAMP, 1995. 257 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de sociologia do instituto de filosofia e ciências humanas. Universidade de Campinas.

BOCCEGA, M. A.; GUIMARÃES, M. O. Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. **Revista Comunicação & Educação**, ano XI, nº 3, p. 409-414. set/dez 2006.

BOSCHI, C. C. **A Universidade de Coimbra e a formação intelectual das elites mineiras coloniais**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. V.4, nº 7, 1991, p. 100-111.

BOTTOMORE, T. B. **As elites e a sociedade**. 2. ed. Rio do de Janeiro: Zahar editores, 1974.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

BRANDÃO, L. M.; MAIA, G. Mulheres têm maior nível de escolaridade que homens. **O Povo**. Fortaleza, 20 dezembro 2012. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2012/12/20/noticiasjornalfortaleza,2975044/mulheres-tem-maior-nivel-de-escolaridade-que-homens.shtml>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, E. M. Estudo revela elitização da UFC. **Jornal O Popular**. Goiânia, 24. Abr. 2007. Disponível em:< <http://www.ascom.ufg.br/pages/10800>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CAFARDO, R. Estudantes das escola públicas têm melhor desempenho nas federais. **O Estadão**. São Paulo, 31. Dez. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,estudante-de-escola-publica-tem-melhor-desempenho-nas-federais,53561,0.htm>>. Acesso em: 22 set. 2012.

CAMARGO, J. C. G. **Habitus e/ou consciência prática?: por uma crítica comparativa na proposta teórico-metodológica de Bourdieu e Giddens**. 2006. Disponível em: <[http://www.urbanidades.unb.br/06/artigo\\_7\\_jean\\_camargo.pdf](http://www.urbanidades.unb.br/06/artigo_7_jean_camargo.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2012.

CAMPOS, M. Vestibular: um senhor de 97 anos. **Gazeta do Povo**. São Paulo, 28 jul. 2008. Vestibular.

CAÔN, G. F., FRIZZO, H. C. F. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/posgraduacao/des/publicacoes/AVIposgraduacao090731171013.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

CATTANI, A. D.; KIELING, F. S. A escolarização das classes abastadas. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 170-187.

CHAGAS, A. **Melhores escolas do ENEM tem carga horária de até 50 horas**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5676144-EI8266,00-Melhores+escolas+no+Enem+tem+carga+horaria+de+ate+horas.html>>. Acesso em: 01.out. 2012.

CHAGAS, R; MAGNO, G. **O Novo ENEM e a democratização do ensino superior**. Disponível em: <<http://www.kizomba.org.br/artigos/o-novo-enem-e-a-democratizacao-do-ensino-superior/>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

COELHO, E. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro:1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, C. L. **Presidente do INEP diz que ENEM/SISU é o processo mais justo de acesso ao ensino superior**. 2012. Disponível em: <[http://www.adurn.ufrn.br/apache2-default/adurn/index.php/noticias/visualizar/8229/presidente\\_do\\_inep\\_diz\\_que\\_enem/sisu\\_e\\_o\\_processo\\_mais\\_justo\\_de\\_acesso\\_ao\\_ensino\\_superior](http://www.adurn.ufrn.br/apache2-default/adurn/index.php/noticias/visualizar/8229/presidente_do_inep_diz_que_enem/sisu_e_o_processo_mais_justo_de_acesso_ao_ensino_superior)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

CUNHA, M. A. A; ALMEIDA, C. A;. O veredicto escolar e a legitimidade das práticas culturais: uma relação bem sucedida. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.268-283, Jul/Dez 2010.

CUNHA, L. A. R.. O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento. **Revista da rede de avaliação institucional de Educação Superior**. Campinas, v.2, n 4 (6), p. 13 – 24, dez. 1997.

CUNHA, M. A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

DANTAS, A. C. A educação no império. 2008. **Web artigos**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-imperio/9670/>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

DALPHINO, C. **A expulsão dos jesuítas do Brasil**. 2010. Disponível em: < <http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/a-expulsao-dos-jesuitas-do-brasil/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 181-206, abr./jun. 2007.

FARIAS, J. P. **Federal do Ceará foi a instituição mais procurada no SISU**. Disponível em: < <http://www.portalsas.com.br/ver-noticia.asp?id=471>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

FERREIRA, R. V.; SARAIVA, A. C. L. C. **Representações sociais de discentes sobre os cursos de licenciatura de uma IFES mineira**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

FERREIRA, S.; VELOSO, F. A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 33, p. 481-513, 2003.

FIAMENGUE, E. C. **Mas afinal que elite é essa? Elitização/deselitização no vestibular VUNESP**. UEP. 2002. 164 p. Tese (Doutorado em Sociologia) — Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

FIAMENGUE, E. C. WHITAKER, D. C. A. Instrução superior e profissionalização feminina: as mães dos vestibulandos VUNESP e suas influências sobre as escolhas dos filhos (anos 80 x anos 90). **Revista brasileira de orientação profissional**. Araraquara, 2003, 4 (1/2), pp. 117-139.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**. Goiania, ano VII, nº 2, dez. 2005.

FREEMAN, C. Education and Technological Change. **Cambridge Journal of Economics**, vol. 43, nº 1, October 1995.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Revista Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, núm. 17, jan./abril, 2006, pp. 1-16

GOULART, N. Porque as escolas privadas dominam o ENEM. 2010. **Revista Veja**. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/mudanca-no-enem-atrai-escolas-particulares-dizem-especialistas>>. Acesso em: 29 set. 2012.

GONÇALVES, G. Enem muda perfil dos alunos da UFC. **O Povo**. Fortaleza, 04 junho 2012. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2012/06/04/noticiasjornalfortaleza,2852074/enem-muda-perfil-dos-alunos-da-ufc.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GONÇALVES, M.. O Ensino Superior no Brasil. **Web Artigos**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/16593/1/o-ensino-superior-no-brasil/pagina1.html>>. Acesso em: 16 maio 2012.

GRAÇA, M.; SETTON, J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

GRYNSZPAN, M. **Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

HOLLANDA, C. B. **Teoria das Elites**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2012.

IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio (PNAD). 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em: 12 jun. 2013-06-29

IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008 – 2009**. 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/pof/2008\\_2009/POFpublicacao.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/pof/2008_2009/POFpublicacao.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2012.

INEP. **Ideb – resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

IPEA. **Estudo comparado sobre a juventude brasileira e chinesa**. 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/121106\\_relatorio\\_estudo\\_juventude\\_brasileira\\_chinesa.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/121106_relatorio_estudo_juventude_brasileira_chinesa.pdf)>. Disponível em: 17 out. 2012.

IPECE. **Ceará em números 2011**. 2012. Disponível em: <[http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara\\_em\\_numeros/2011/](http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ceara_em_numeros/2011/)>. Acesso em: 25 maio 2013.

IPECE. **55,8% dos cearenses têm ensino fundamental incompleto**. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/noticias/55-8-dos-cearenses-tem-ensino-fundamental>>. Acesso em: 29 maio 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LAMPERT, E. O desmonte da Universidade pública: a interface de uma ideologia. **Linhas**, Vol. 7, No 2, p 1 -30, 2006.

LANGLOIS, L. O. Vestibular: muitos tentam, poucos conseguem. **No Foco**. Edição 182. Rio de Janeiro, 30 out. 2007. Disponível em: <[http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/index.php?id\\_edicao=182&codigo=1](http://www.olharvirtual.ufrj.br/2010/index.php?id_edicao=182&codigo=1)>. Acesso em: <10 fev 2013.

L'APICCIRELLA, N. O papel da educação na legitimação da violência simbólica. **Revista Eletrônica de Ciências**, nº 20. Jul 2003. Disponível em < [http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art\\_20/violenciasimbolo.html](http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_20/violenciasimbolo.html)>. Acesso em: 30 maio 2012.

LEITE, B. **Presidente do INEP diz que ENEM/SISU é o processo mais justo de acesso ao ensino superior**. 2012A. Disponível em: < [http://www.adurn.ufrn.br/apache2-default/adurn/index.php/noticias/visualizar/8229/presidente\\_do\\_inep\\_diz\\_que\\_enem/sisu\\_e\\_o\\_processo\\_mais\\_justo\\_de\\_acesso\\_ao\\_ensino\\_superior](http://www.adurn.ufrn.br/apache2-default/adurn/index.php/noticias/visualizar/8229/presidente_do_inep_diz_que_enem/sisu_e_o_processo_mais_justo_de_acesso_ao_ensino_superior)>. Acesso em: 10 fev. 2013.

LEITE, G. **Teoria das Elites ou Elitismo**. 2006. Disponível em: < <http://jusvi.com/artigos/21108>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

LEITE, S. M. **Três em cada dez alunos entraram em universidades federais em 2010 pelo Enem**. 2012B. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/10/tres-em-cada-dez-alunos-entraram-em-universidades-federais-em-2010-pelo-enem.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

LESME, A. **Lei das cotas**. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/cotas/lei-das-cotas.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** [online]. 2002, vol.17, suppl.3, pp. 04-06.

MARTINS FILHO, A; BARBOSA, R. **Aspectos da problemática universitária**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1975.

MARTINS FILHO, A. **Depoimentos para a História da UFC**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2004A.

\_\_\_\_\_. **Uma universidade para o Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2004B.

\_\_\_\_\_. **O universal pelo regional: definição de uma política universitária**. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1966.

\_\_\_\_\_. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1996.

\_\_\_\_\_. **UFC & BNB: Educação para o desenvolvimento**. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1990.

MARTUSCELLI, D. E. **Para uma crítica ao marxismo elitista**. In: 31º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu (MG), 2007, p. 14-19.

MATTOS, V. B. As vicissitudes da democratização do ensino superior: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: IX Colóquio Internacional de Gestão Universitária na América do Sul. 2009. Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.



Disponível em: < [http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio9/IX-1048.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1048.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MENDES, K. A.; VARJÃO, N. C.; FARIAS W. P. **O ensino superior no período imperial: do colégio de Pedro II ao Ensino na província do Amazonas**. VERBUM – Cadernos de Pós-Graduação, n. 1, p. 33-47, 2012.

MENDONÇA, T. R. B. **Brasil: do ensino superior às primeiras universidades**. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: UNIOESTE, 2005.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes de desempenho escolar no Brasil**. 2007. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/f4e8070a-8390-479c-a532-803bbf14993a.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

MERCADANTE, A. **Federal do Ceará foi a instituição mais procurada no SISU**. Disponível em: < <http://www.portalsas.com.br/ver-noticia.asp?id=471>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MILLS, W. **A Elite do Poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

MOISÉS, A. F. A.; MURASSE, C. M. O Ensino secundário na segunda metade do século XIX: Colégio Pedro II. **Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, p. 20021-2028 – Abr. 2006.

MONLEVADE, J. Democratização e qualidade para a educação superior. **Página 13**, nº 112. p. 7-8, Set. 2012.

MOREIRA, E. V. **Reflexões sobre a teoria social em Vilfredo Pareto**. 2011. Disponível em: < <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/reflexoes-sobre-a-teoria-social-em-vilfredo-pareto-18481923-5279852.html>>. Acesso em: 07 set. 2012

MORENO, R. G. L. **Teoria das elites ou elitismo - ensaio sobre Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto e Robert Michels**. Juíz de Fora. 2009. Disponível em: Acesso em: < <http://www.recantodasletras.com.br/trabalhosacademicos/1756076>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MORRONE, M. L. **O exame nacional do ensino médio: democratização do ensino superior e regulação do sistema escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0378.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

MOSCA, G. **A teoria da classe política dirigente**. In: História das Doutrinas Políticas - desde a antiguidade, Rio: Zahar, 1968.

NASCIMENTO, M. I. M. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação superior no Brasil**. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A.; MENDONÇA, S. R. **Capital Cultural**. Disponível em < [www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html](http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html)>. Acesso em: 15 jun. 2012.

NEY, M. G.; CARVALHO, A. M.; SOUZA, P. M. Desigualdade entre ricos e pobres no acesso à educação no Brasil rural e urbano. In: XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. 2008. Campos de Goytacazes. **Apresentação oral**. Campos de Goytacazes: Grupo de pesquisa políticas sociais para o campo. Disponível em: < <http://www.sober.org.br/palestra/9/416.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, p.15-36. Abril/2002.

OLINDA, S. R. M. A educação no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p 153-162, jul./dez. 2003.

PENIN, S. T. S. **A USP e a ampliação do acesso à universidade pública**. In: Universidade e democracia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PINHEIRO, F. S. **Acesso e permanência dos estudantes de origem popular: diferença sim, desigualdade não**. Disponível em: <<http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no4/PSICOLOGIA/ACESSO%20E%20PERMAN%C3%84NCIA%20DOS%20ESTUDANTES%20DE%20ORIGEM%20POPULAR%20-%20DIFEREN%C3%87A%20SIM,%20DESIGUALDADE%20N%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2012.

PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 353-362, Ago. 2001.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, L.; REIS, M. C. **A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho**. IPEA, Nota Técnica, Rio de Janeiro. 2008.

REIS, M. **A importância do ensino fundamental**. 2012. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/importancia-ensino-fundamental-683592.shtml>>. Acesso em: 25 maio 2013.

RIBEIRO, M. L. S. Escola pública: riscos e desafios. **Revista PUC Viva**, São Paulo, 06, América Latina e globalização, set. de 1999. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/47-06-globalizacao/1795-escola-publica-riscos-e-desafios->>>. Acesso em: 22 set. 2012.

RODOLFO, R. M. **O conceito de cultura incorporado pela Universidade Federal do Ceará, de sua idealização à sua consolidação (1947-1967): relações de desenvolvimento, apropriação e difusão**. 2012. Disponível em: < [http://www.ce.anpuh.org/1341763154\\_ARQUIVO\\_ArtigoAnpuhCE2012RenatoMesquitaRodolfo.pdf](http://www.ce.anpuh.org/1341763154_ARQUIVO_ArtigoAnpuhCE2012RenatoMesquitaRodolfo.pdf)>. Acesso em: 13/01/13.

SALES, S. L. **Redução, confusões e más interpretações: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4418--Int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SALOMONT, M. R. O. **Reflexões sobre o sentido do estudo na produção de percursos escolares acidentados em jovens de camadas médias**. Caxambu/MG. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/marialuisasalomont14.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/marialuisasalomont14.rtf)>. Acesso em: 12 jun. 2012.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SAMPAIO, H; LIMONGI, F.; TORRES, H. Equidade e heterogeneidade no ensino superior no Brasil, Documento de Trabalho NUPES, 00/2000. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**.

SANTOS, C. M. **A aparente responsabilidade do vestibular na elitização da Universidade Pública: uma análise dos dados da Universidade Estadual Paulista - VUNESP/1993**. Est. Aval. Educ. [online]. 1997, n.15, pp. 227-254.

SANTOS, C. M.. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online]. 1998, vol.06, n.19, pp. 237-257.

SANTOS, J. R. J. **Reconhecimento e permanência no ensino superior: um debate sobre a teoria crítica do reconhecimento e o pensamento**. 2009. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/162.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/162.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2012.

SARMENTO, D. **A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa**. In: Livres e Iguais. Rio de Janeiro: Lumens Júris, Editora, 2006.

SASSINE, V. G. Estudo revela elitização da UFC. **Jornal O Popular**. Goiânia, 24. Abr. 2007. Disponível em:< <http://www.ascom.ufg.br/pages/10800>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SCHWARTZMAN, S; SCHWARTZMAN, F. F. **O trabalho infantil no Brasil**. 2004. Disponível em: < [http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/trab\\_inf2004.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/trab_inf2004.pdf)>. Acesso em 02 jan. 2013.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposição à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, Jan./Abr. 2005.

SOARES, S. A. S.(org). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUSA, A. A. **Algumas reflexões sobre a democratização do ensino superior**. Disponível em: < <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224252329C4tMO9db0Fk97UZ9.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

STIVAL, M. C. E. E; FORTUNATO, S. A. O. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu.** In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais...**Curitiba: Cahampagnat, 2008, p. 12002 – 12009.

SULIANO, D. C. **Expansão e interiorização da Universidade Federal do Ceará: avaliação das repercussões educacionais e sociais.** UFC. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Federal do Ceará.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil.** Rio de Janeiro: Getúlio Vargas, 1989.

THOMAZ, J. B. **A sociologia e as teorias sociológicas.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-sociologia-e-as-teorias-sociologicas/23914/>>. Acesso em: 21 maio 2012.

UCHOA, C. B. E. **Determinante de se cursar educação superior no Brasil: 2001-2006.** Centro de Estudos Sobre desigualdade e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: UFF. 2010. Disponível em: < <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD027.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

UNIVERSIA. **História do ensino superior.** 2008. Disponível em < <http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>> Acesso em: 06 jul. 2012.

VALLE, I. R; BARRICHELLO R, F. A; TOMASI, J. Seleção meritocrática *versus* desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)?. **Linhas Críticas** [online]. 2010, vol.16, n.31, pp. 391-418.

VARGAS, H. M. **Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre.** Caxambu/MG. 2010A. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2012.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010B.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica, **Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, no. 78. P.77-87, Apr. 2002.**

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitário de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** Florianópolis. v. 11, n. 32, 226-237, maio 2006.

ZOTTI, S.A. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. **UnC/UNICAMP.** Disponível em: < <http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/SOLANGE%20APARECIDA%20ZOTTI.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Opções de resposta para a variável RF (por ano) e suas categorizações

Variável socioeconômica	Opções de resposta ao questionário socioeconômico (por ano)			Categorias criadas	
	2010	2012	2013	Designação	Descrição
RENDA FAMILIAR (RF)	- Não tem renda/nunca possuiu renda -1 SM	- Nenhuma renda. - Até 1 salário mínimo	- Nenhuma renda. - Até 1 salário mínimo	A)	Até 1 SM
	- 2 SM - 2 SM a 5 SM	- Entre 1 e 1,5 salário. - Entre 1,5 e 3 salários - Entre 3 e 5 salários	- Entre 1 e 1,5 salário. - Entre 1,5 e 2 salários - Entre 2 e 2,5 salários - Entre 3 e 4 salários - Entre 4 e 5 salários	B)	Acima de 1 a 5 SM
	- 5 SM a 8 SM - 8 SM a 10 SM	- Entre 5 e 7 salários - Entre 7 e 10 salários	- Entre 5 e 6 salários - Entre 6 e 7 salários - Entre 7 e 8 salários - Entre 8 e 9 salários - Entre 9 e 10 salários	C)	Acima de 5 a 10 SM
	10 SM a 15	- Entre 10 e	- Entre 10 e	D)	Acima de

	SM	12 salários	12 salários		10 a 15 SM
		- Entre 12 e 15 salários	- Entre 12 e 15 salários		
	- 15 SM a 20 SM	- Entre 15 e 30 salários	- Entre 15 e 20 salários	E)	Acima de 15 SM
	- Acima de 20 SM	-Acima de 30 salários	-Acima de 20 salários		

Considerações:

- Como em 2010 foram utilizados números inteiros para se especificar a renda familiar, considerou-se 2 SM o valor imediatamente superior a 1 SM.

**APÊNDICE B – Opções de resposta para a variável EF e EM (por ano) e suas categorizações**

Variável socioeconômica	Opções de resposta ao questionário socioeconômico (por ano)			Categorias criadas	
	2010	2012	2013	Designação	Descrição
<p>ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL (EF)</p> <p>ou</p> <p>ESCOLA DE ENSINO MÉDIO (EM)</p>	<p>Todo em escola pública</p>	<p>- Somente em escola pública</p> <p>- Somente em escola indígena</p> <p>- Somente em escola situada em comunidade quilombola</p>	<p>- Somente em escola pública</p> <p>- Somente em escola indígena</p> <p>- Somente em escola situada em comunidade quilombola</p>	A)	<p>Todo em escola pública</p>
	<p>Maior parte em escola pública</p>	<p>- Maior parte em escola pública</p> <p>- Maior parte em escola não-indígena</p>	<p>- Maior parte em escola pública</p> <p>- Maior parte em escola não-indígena</p>	B)	<p>Maior parte em escola pública</p>
	<p>Maior parte em escola particular</p>	<p>Maior parte em escola particular</p>	<p>Maior parte em escola particular</p>	C)	<p>Maior parte em escola particular</p>
	<p>Todo em escola particular</p>	<p>Todo em escola particular</p>	<p>Todo em escola particular</p>	D)	<p>Todo em escola particular</p>

**Considerações:**

- Escolas indígenas e em comunidades quilombolas, por não serem de natureza privadas, foram enquadradas como públicas, visto ser essa, realmente, sua natureza.

**APÊNDICE C – Opções de respostas para as variáveis IP e IM (por ano) e suas categorizações**

Variável socioeconômica	Opções de resposta ao questionário socioeconômico (por ano)			Categorias criadas	
	2010	2012	2013	Designação	Descrição
INSTRUÇÃO DO PAI (IP)  ou  INSTRUÇÃO DA MÃE (IM)	- Não teve uma pessoa que exerceu tal papel na criação  - Sem instrução, não alfabetizado.  - Sem instrução, sabe ler e escrever.	-Não estudou  - S/R	-Não estudou  - S/R	A)	Não estudou ou não possui pai
	- 1º; Segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ªSérie) - Incompleto	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	B)	Contato com o Ensino Fundamental (antigo primário)
	- 1º; Segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ªSérie) - Completo				
	- 2º; Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ªSérie) - Incompleto	Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	C)	Contato com o Ensino Fundamental (antigo ginásio)
	- 2º; Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ªSérie) - Completo				



	Ensino Médio (antigo 2º; Grau) – Incompleto	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio incompleto	D)	Ensino médio incompleto
	Ensino Médio (antigo 2º; Grau) - Completo	Ensino Médio	Ensino Médio	E)	Ensino médio completo
	Curso Superior – Incompleto	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior incompleto	F)	Ensino Superior incompleto
	Curso Superior - Completo	Ensino Superior	Ensino Superior	G)	Ensino superior completo
	Pós-Graduação, Mestrado ou Doutorado	Pós-Graduação	Pós-Graduação	H)	Pós-Graduação

Considerações:

- Inferiu-se que discente que não sabiam o nível de instrução dos pais, não os conheciam ou não receberam deles influencia educacional apreciável, por isso resolveu-se tratar-lhes de forma similar aos que possuem pais desescolarizados.

**APÊNDICE D – Distribuição dos ingressantes nos cursos imperiais da UFC por categoria de rendimento familiar – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria				
		A	B	C	D	E
Direito (Diurno)	2010	0,00	21,00	33,00	20,00	26,00
	2012	3,53	28,24	29,41	22,35	16,47
	2013	7,69	23,08	32,69	16,35	20,19
Direito (Noturno)	2010	1,98	26,73	34,65	10,89	25,74
	2012	0,00	34,69	26,53	19,39	19,39
	2013	2,00	39,00	30,00	9,00	20,00
Engenharia Civil	2010	5,74	22,13	25,41	19,67	27,05
	2012	2,97	26,73	34,65	16,83	18,81
	2013	6,06	36,36	22,73	13,64	21,21
Engenharia Civil (Cariri)	2010	11,54	59,62	23,08	3,85	1,92
	2012	10,71	48,21	28,57	12,50	0,00
	2013	9,17	52,29	28,44	4,59	5,50
Engenharia Elétrica	2010	8,00	36,00	32,00	12,00	20,00
	2012	3,16	47,37	27,37	11,58	10,53
	2013	7,55	43,40	30,19	8,49	10,38
Engenharia Elétrica (Sobral)	2010	15,00	62,50	17,50	5,00	0,00
	2012	10,64	61,70	21,28	2,13	4,26
	2013	11,43	63,81	20,00	0,95	3,81
Engenharia Mecânica	2010	3,13	20,31	29,69	14,06	32,81
	2012	1,92	42,31	23,08	17,31	15,38
	2013	7,81	45,31	15,63	10,94	20,31
Engenharia Química	2010	4,11	31,51	38,36	19,18	6,85
	2012	4,55	37,88	24,24	22,73	10,61
	2013	8,00	54,67	22,67	5,33	9,33
Medicina	2010	4,27	15,24	33,54	18,29	28,66
	2012	2,96	31,85	31,85	17,04	16,30
	2013	1,80	31,14	27,54	15,57	23,95
Medicina (Cariri)	2010	1,67	35,00	38,33	11,67	13,33
	2012	3,85	34,62	33,33	14,10	14,10
	2013	2,38	50,00	29,76	8,33	9,52
Medicina (Sobral)	2010	3,28	31,15	47,54	9,84	8,20
	2012	3,80	36,71	29,11	17,72	12,66
	2013	4,04	41,41	26,26	11,11	17,17

**APÊNDICE E – Distribuição dos ingressantes nos cursos de licenciatura da UFC por categoria de rendimento familiar – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria				
		A	B	C	D	E
Ciências Biológicas	2010	3,70	48,15	33,33	11,11	3,70
	2012	7,50	47,50	27,50	12,50	5,00
	2013	11,11	68,89	11,11	4,44	4,44
Ciências Sociais (Diurno - Bach e Lic.)	2010	12,77	57,45	19,15	8,51	2,13
	2012	7,69	61,54	17,31	11,54	1,92
	2013	12,50	51,79	32,14	1,79	1,79
Ciências Sociais (Noturno- Bach. e Lic.)	2010	26,00	66,00	8,00	0,00	0,00
	2012	5,17	68,97	15,52	6,90	3,45
	2013	17,74	61,29	16,13	4,84	0,00
Educação Física	2010	19,61	58,82	19,61	1,96	0,00
	2012	7,27	56,36	21,82	9,09	5,45
	2013	10,34	79,31	10,34	0,00	0,00
Filosofia (Cariri - Bach e Lic.)	2010	62,00	36,00	2,00	0,00	0,00
	2012	30,61	61,22	6,12	0,00	2,04
	2013	39,29	58,93	1,79	0,00	0,00
Filosofia (Bach. e Lic.)	2010	20,00	68,00	4,00	2,00	6,00
	2012	7,41	72,22	14,81	3,70	1,85
	2013	17,54	56,14	12,28	10,53	3,51
Física	2010	46,67	46,67	2,22	0,00	4,44
	2012	10,91	67,27	14,55	7,27	0,00
	2013	15,09	69,81	13,21	0,00	1,89
Geografia (Bach e Lic.)	2010	24,05	59,49	13,92	1,27	1,27
	2012	7,41	72,84	12,35	4,94	2,47
	2013	17,44	68,60	12,79	1,16	0,00
História (Bach. e Lic)	2010	22,22	46,91	19,75	7,41	3,70
	2012	3,70	56,79	22,22	9,88	7,41
	2013	12,50	64,77	17,05	2,27	3,41
Letras (Diurno)	2010	20,42	60,42	15,00	2,08	2,08
	2012	63,97	13,77	6,48	4,45	11,34
	2013	13,79	66,67	13,79	3,07	2,68
Letras (Noturno)	2010	20,83	67,71	9,38	0,00	2,08
	2012	72,32	8,04	3,57	2,68	13,39
	2013	13,39	72,32	8,04	3,57	2,68
Matemática	2010	31,37	56,86	5,88	3,92	1,96
	2012	7,55	75,47	13,21	1,89	1,89
	2013	17,86	69,64	8,93	1,79	1,79
Pedagogia (Diurno)	2010	23,75	58,75	13,75	3,75	0,00
	2012	11,36	67,05	14,77	3,41	3,41

	2013	9,20	75,86	12,64	1,15	1,15
Pedagogia (Noturno)	2010	22,50	68,75	3,75	5,00	0,00
	2012	10,11	75,28	13,48	1,12	0,00
	2013	15,12	74,42	5,81	2,33	2,33
Química	2010	23,40	59,57	10,64	2,13	4,26
	2012	8,16	69,39	20,41	0,00	2,04
	2013	27,27	61,82	9,09	1,82	0,00

**APÊNDICE F – Distribuição dos ingressantes nos cursos imperiais da UFC por categoria de escola de ensino fundamental – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria			
		A	B	C	D
Direito (Diurno)	2010	4,00	5,00	7,00	84,00
	2012	0,00	7,06	7,06	85,88
	2013	7,69	5,77	7,69	78,85
Direito (Noturno)	2010	6,93	2,97	4,95	85,15
	2012	6,12	6,12	7,14	80,61
	2013	8,00	9,00	6,00	77,00
Engenharia Civil	2010	7,38	4,10	3,28	85,25
	2012	0,99	6,93	6,93	85,15
	2013	4,55	7,58	6,06	81,82
Engenharia Civil (Cariri)	2010	15,38	7,69	3,85	73,08
	2012	8,93	5,36	12,50	73,21
	2013	14,68	7,34	11,01	66,97
Engenharia Elétrica	2010	8,00	4,00	5,00	83,00
	2012	12,63	8,42	9,47	69,47
	2013	13,21	6,60	8,49	71,70
Engenharia Elétrica (Sobral)	2010	17,50	5,00	7,50	70,00
	2012	21,28	4,26	21,28	53,19
	2013	18,10	10,48	14,29	57,14
Engenharia Mecânica	2010	7,81	1,56	6,25	84,38
	2012	13,46	5,77	5,77	75,00
	2013	10,94	7,81	6,25	75,00
Engenharia Química	2010	2,74	5,48	10,96	80,82
	2012	3,03	9,09	4,55	83,33
	2013	6,67	13,33	9,33	70,67
Medicina	2010	5,49	3,05	5,49	85,98
	2012	8,15	8,89	9,63	73,33
	2013	6,59	4,79	10,18	78,44
Medicina (Cariri)	2010	3,33	5,00	3,33	88,33
	2012	1,28	10,26	5,13	83,33
	2013	11,90	3,57	9,52	75,00
Medicina (Sobral)	2010	3,28	1,64	4,92	90,16
	2012	2,53	5,06	10,13	82,28
	2013	7,07	3,03	10,10	79,80

**APÊNDICE G – Distribuição dos ingressantes nos cursos de licenciatura da UFC por categoria de escola de ensino fundamental – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria			
		A	B	C	D
Ciências Biológicas	2010	11,11	3,70	11,11	74,07
	2012	5,00	7,50	10,00	77,50
	2013	17,78	8,89	4,44	68,89
Ciências Sociais (Diurno - Bach e Lic.)	2010	27,66	2,13	12,77	57,45
	2012	11,54	5,77	7,69	75,00
	2013	17,86	10,71	14,29	57,14
Ciências Sociais (Noturno - Bach. e Lic.)	2010	44,00	12,00	20,00	24,00
	2012	25,86	5,17	12,07	56,90
	2013	16,13	17,74	12,90	53,23
Educação Física	2010	21,57	5,88	7,84	64,71
	2012	14,55	5,45	14,55	65,45
	2013	18,97	15,52	13,79	51,72
Filosofia (Cariri - Bach e Lic.)	2010	76,00	6,00	6,00	12,00
	2012	61,22	6,12	12,24	20,41
	2013	66,07	19,64	8,93	5,36
Filosofia (Bach. e Lic.)	2010	52,00	10,00	10,00	28,00
	2012	24,07	14,81	9,26	51,85
	2013	26,32	15,79	5,26	52,63
Física	2010	68,89	8,89	4,44	17,78
	2012	27,27	12,73	10,91	49,09
	2013	33,96	15,09	9,43	41,51
Geografia (Bach e Lic.)	2010	39,24	11,39	5,06	44,30
	2012	20,99	12,35	9,88	56,79
	2013	29,07	16,28	8,14	46,51
História (Bach. e Lic)	2010	27,16	7,41	7,41	58,02
	2012	23,46	13,58	9,88	53,09
	2013	23,86	9,09	12,50	54,55
Letras (Diurno)	2010	37,92	7,50	10,83	43,75
	2012	24,70	12,96	13,36	48,99
	2013	21,84	11,11	9,96	57,09
Letras (Noturno)	2010	38,54	10,42	5,21	45,83
	2012	27,78	20,37	11,11	40,74
	2013	33,04	11,61	16,07	39,29
Matemática	2010	49,02	15,69	9,80	25,49
	2012	32,08	13,21	11,32	43,40
	2013	35,71	14,29	10,71	39,29
Pedagogia (Diurno)	2010	42,50	11,25	7,50	38,75
	2012	20,45	13,64	13,64	52,27

	2013	21,84	8,05	10,34	59,77
Pedagogia (Noturno)	2010	37,50	15,00	7,50	40,00
	2012	23,60	13,48	11,24	51,69
	2013	31,40	17,44	6,98	44,19
Química	2010	40,43	10,64	12,77	36,17
	2012	34,69	2,04	10,20	53,06
	2013	32,73	14,55	9,09	43,64

**APÊNDICE H – Distribuição dos ingressantes nos cursos imperiais da UFC por categoria de escola de ensino médio – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria			
		A	B	C	D
Direito (Diurno)	2010	8,00	2,00	0,00	90,00
	2012	3,53	3,53	1,18	91,76
	2013	15,38	0,96	0,00	83,65
Direito (Noturno)	2010	5,94	0,99	2,97	90,10
	2012	13,27	3,06	5,10	78,57
	2013	21,00	4,00	4,00	71,00
Engenharia Civil	2010	8,20	2,46	0,82	88,52
	2012	9,90	0,99	1,98	87,13
	2013	15,91	0,76	2,27	81,06
Engenharia Civil (Cariri)	2010	32,69	0,00	3,85	63,46
	2012	10,71	1,79	5,36	82,14
	2013	22,02	1,83	5,50	70,64
Engenharia Elétrica	2010	5,00	4,00	6,00	85,00
	2012	20,00	6,32	6,32	67,37
	2013	26,42	0,94	2,83	69,81
Engenharia Elétrica (Sobral)	2010	12,50	7,50	2,50	77,50
	2012	21,28	4,26	4,26	70,21
	2013	29,52	0,95	4,76	64,76
Engenharia Mecânica	2010	4,69	3,13	3,13	89,06
	2012	15,38	3,85	5,77	75,00
	2013	21,88	1,56	1,56	75,00
Engenharia Química	2010	4,11	1,37	4,11	90,41
	2012	7,58	0,00	0,00	92,42
	2013	17,33	0,00	2,67	80,00
Medicina	2010	4,88	1,83	6,71	86,59
	2012	7,41	2,96	5,93	84,44
	2013	16,77	0,60	1,20	81,44
Medicina (Cariri)	2010	8,33	0,00	5,00	86,67
	2012	1,28	1,28	1,28	96,15
	2013	14,29	0,00	1,19	84,52
Medicina (Sobral)	2010	1,64	1,64	4,92	91,80
	2012	1,27	0,00	2,53	96,20
	2013	11,11	1,01	3,03	84,85



**APÊNDICE I – Distribuição dos ingressantes nos cursos de licenciatura da UFC por categoria de escola de ensino médio – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria			
		A	B	C	D
Ciências Biológicas	2010	14,81	0,00	3,70	81,48
	2012	12,51	5,00	0,00	82,50
	2013	26,67	6,67	2,22	64,44
Ciências Sociais (Diurno - Bach e Lic.)	2010	25,53	2,13	8,51	63,83
	2012	21,15	7,69	1,92	69,23
	2013	32,14	0,00	3,57	64,29
Ciências Sociais (Noturno - Bach. e Lic.)	2010	54,00	2,00	8,00	36,00
	2012	29,31	8,62	1,72	60,34
	2013	32,26	3,23	6,45	58,06
Educação Física	2010	33,33	1,96	3,92	60,78
	2012	23,64	7,27	7,27	61,82
	2013	31,03	0,00	8,62	60,34
Filosofia (Cariri - Bach e Lic.)	2010	82,00	2,00	6,00	10,00
	2012	77,55	8,16	2,04	12,24
	2013	87,50	3,57	1,79	7,14
Filosofia (Bach. e Lic.)	2010	72,00	2,00	4,00	22,00
	2012	44,44	5,56	3,70	46,30
	2013	45,61	5,26	3,51	45,61
Física	2010	80,00	2,22	2,22	15,56
	2012	40,00	7,27	0,00	52,73
	2013	49,06	3,77	3,77	43,40
Geografia (Bach e Lic.)	2010	51,90	1,27	2,53	44,30
	2012	38,27	3,70	4,94	53,09
	2013	47,67	1,16	4,65	46,51
História (Bach. e Lic)	2010	38,27	1,23	4,94	55,56
	2012	35,80	6,17	4,94	53,09
	2013	35,23	1,14	2,27	61,36
Letras (Diurno)	2010	48,33	2,50	6,25	42,92
	2012	40,08	4,45	5,67	49,80
	2013	37,16	4,60	3,45	54,79
Letras (Noturno)	2010	61,46	1,04	2,08	35,42
	2012	47,22	4,63	2,78	45,37
	2013	52,68	2,68	7,14	37,50
Matemática	2010	66,67	5,88	3,92	23,53
	2012	45,28	5,66	0,00	49,06
	2013	48,21	7,14	0,00	44,64
Pedagogia (Diurno)	2010	53,75	2,50	3,75	40,00
	2012	27,27	2,27	10,23	60,23

	2013	41,38	1,15	1,15	56,32
Pedagogia (Noturno)	2010	53,75	1,25	5,00	40,00
	2012	43,18	5,68	4,55	46,59
	2013	52,33	3,49	3,49	40,70
Química	2010	55,32	2,13	4,26	38,30
	2012	38,78	0,00	10,20	51,02
	2013	38,18	5,45	5,45	50,91

**APÊNDICE J – Distribuição dos ingressantes nos cursos imperiais da UFC por categoria de instrução paterna – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Direito (Diurno)	2010	3,00	1,00	3,00	1,00	27,00	10,00	33,00	22,00
	2012	4,71	1,18	3,53	3,53	17,65	12,94	38,82	17,65
	2013	2,88	4,81	3,85	2,88	16,35	11,54	31,73	25,96
Direito (Noturno)	2010	6,93	2,97	7,92	4,95	22,77	5,94	34,65	13,86
	2012	2,04	6,12	7,14	6,12	24,49	9,18	29,59	15,31
	2013	6,00	8,00	5,00	6,00	25,00	7,00	28,00	15,00
Engenharia Civil	2010	3,28	4,92	8,20	3,28	16,39	9,84	41,80	12,30
	2012	1,98	5,94	6,93	5,94	19,80	10,89	30,69	17,82
	2013	4,55	7,58	7,58	0,76	16,67	12,12	36,36	14,39
Engenharia Civil (Cariri)	2010	7,69	19,23	11,54	9,62	25,00	9,62	7,69	9,62
	2012	3,57	10,71	10,71	3,57	30,36	12,50	16,07	12,50
	2013	7,34	8,26	10,09	4,59	31,19	13,76	17,43	7,34
Engenharia Elétrica	2010	3,00	2,00	10,00	4,00	25,00	12,00	27,00	17,00
	2012	3,16	14,74	12,63	3,16	26,32	10,53	20,00	9,47
	2013	3,77	10,38	9,43	6,60	31,13	2,83	21,70	14,15
Engenharia Elétrica (Sobral)	2010	10,00	12,50	10,00	7,50	37,50	7,50	10,00	5,00
	2012	8,51	10,64	12,77	12,77	29,79	4,26	14,89	6,38
	2013	2,86	9,52	15,24	10,48	30,48	10,48	14,29	6,67
Engenharia Mecânica	2010	1,56	6,25	3,13	4,69	14,06	9,38	39,06	21,88
	2012	0,00	1,92	11,54	3,85	25,00	15,38	19,23	23,08
	2013	6,25	3,13	9,38	4,69	26,56	7,81	29,69	12,50
Engenharia Química	2010	5,48	1,37	6,85	6,85	26,03	13,70	32,88	6,85
	2012	9,09	4,55	9,09	9,09	27,27	10,61	19,70	10,61
	2013	2,67	8,00	4,00	10,67	28,00	8,00	28,00	10,67
Medicina	2010	1,22	1,83	4,88	4,88	20,12	6,71	35,98	24,39
	2012	5,93	2,96	4,44	4,44	26,67	9,63	30,37	15,56
	2013	4,79	4,19	2,99	3,59	17,96	13,17	30,54	22,75
Medicina (Cariri)	2010	1,67	6,67	10,00	3,33	25,00	5,00	31,67	16,67
	2012	3,85	5,13	6,41	3,85	19,23	6,41	37,18	17,95
	2013	3,57	5,95	8,33	3,57	26,19	10,71	25,00	16,67
Medicina (Sobral)	2010	6,56	1,64	4,92	0,00	29,51	8,20	40,98	8,20
	2012	2,53	2,53	3,80	10,13	29,11	13,92	24,05	13,92
	2013	1,01	6,06	4,04	5,05	22,22	4,04	32,32	25,25

**APÊNDICE K – Distribuição dos ingressantes nos cursos de licenciatura da UFC por categoria de instrução paterna – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Ciências Biológicas	2010	7,41	7,41	3,70	3,70	44,44	3,70	14,81	14,81
	2012	2,50	7,50	10,00	7,50	45,00	12,50	7,50	7,50
	2013	6,67	17,78	11,11	8,89	26,67	8,89	15,56	4,44
Ciências Sociais (Diurno - Bach e Lic.)	2010	12,77	8,51	17,02	6,38	36,17	6,38	10,64	2,13
	2012	1,92	21,15	7,69	19,23	21,15	9,62	19,23	0,00
	2013	8,93	14,29	3,57	5,36	25,00	7,14	21,43	14,29
Ciências Sociais (Noturno - Bach. e Lic.)	2010	14,00	20,00	16,00	6,00	32,00	2,00	8,00	2,00
	2012	6,90	15,52	27,59	5,17	18,97	8,62	10,34	6,90
	2013	8,06	16,13	4,84	6,45	40,32	8,06	9,68	6,45
Educação Física	2010	5,88	9,80	15,69	11,76	29,41	9,80	15,69	1,96
	2012	9,09	1,82	5,45	7,27	38,18	10,91	23,64	3,64
	2013	5,17	15,52	13,79	6,90	41,38	12,07	5,17	0,00
Filosofia (Cariri - Bach e Lic.)	2010	12,00	44,00	14,00	2,00	22,00	0,00	4,00	2,00
	2012	16,33	34,69	14,29	2,04	18,37	4,08	6,12	4,08
	2013	14,29	44,64	10,71	1,79	23,21	0,00	3,57	1,79
Filosofia (Bach. e Lic.)	2010	12,00	20,00	16,00	6,00	36,00	0,00	10,00	0,00
	2012	14,81	20,37	9,26	5,56	29,63	1,85	12,96	5,56
	2013	10,53	14,04	17,54	1,75	31,58	3,51	14,04	7,02
Física	2010	17,78	26,67	17,78	4,44	26,67	2,22	2,22	2,22
	2012	12,73	16,36	21,82	5,45	23,64	14,55	1,82	3,64
	2013	9,43	15,09	16,98	5,66	35,85	3,77	9,43	3,77
Geografia (Bach e Lic.)	2010	10,13	21,52	21,52	10,13	26,58	2,53	5,06	2,53
	2012	7,41	12,35	17,28	1,23	40,74	4,94	11,11	4,94
	2013	9,30	16,28	20,93	3,49	36,05	2,33	6,98	4,65
História (Bach. e Lic)	2010	9,88	16,05	14,81	7,41	37,04	2,47	11,11	1,23
	2012	4,94	14,81	6,17	4,94	39,51	6,17	16,05	7,41
	2013	6,82	21,59	15,91	9,09	19,32	9,09	13,64	4,55
Letras (Diurno)	2010	12,08	16,25	17,92	8,75	27,92	7,50	8,33	1,25
	2012	6,07	14,98	16,60	5,26	31,98	4,86	15,79	4,45
	2013	8,81	12,26	16,48	5,75	27,59	7,28	14,18	7,66
Letras (Noturno)	2010	18,75	15,63	12,50	3,13	32,29	6,25	7,29	4,17
	2012	6,48	16,67	18,52	5,56	29,63	1,85	14,81	6,48
	2013	8,93	16,07	19,64	11,61	18,75	8,93	13,39	2,68
Matemática	2010	9,80	23,53	17,65	7,84	35,29	1,96	3,92	0,00
	2012	15,09	16,98	11,32	7,55	30,19	1,89	15,09	1,89
	2013	7,14	23,21	14,29	1,79	37,50	7,14	8,93	0,00
Pedagogia (Diurno)	2010	11,25	18,75	13,75	12,50	25,00	8,75	7,50	2,50
	2012	9,09	12,50	5,68	9,09	35,23	9,09	15,91	3,41

	2013	4,60	12,64	17,24	11,49	32,18	10,34	6,90	4,60
Pedagogia (Noturno)	2010	20,00	22,50	15,00	7,50	21,25	6,25	7,50	0,00
	2012	17,98	24,72	12,36	5,62	26,97	5,62	5,62	1,12
	2013	3,49	20,93	13,95	9,30	34,88	8,14	6,98	2,33
Química	2010	19,15	17,02	14,89	10,64	23,40	0,00	12,77	2,13
	2012	4,08	18,37	10,20	10,20	30,61	10,20	14,29	2,04
	2013	5,45	25,45	12,73	7,27	29,09	3,64	10,91	5,45

**APÊNDICE L – Distribuição dos ingressantes nos cursos imperiais da UFC por categoria de instrução materna – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Direito (Diurno)	2010	0,00	1,00	4,00	1,00	19,00	8,00	39,00	28,00
	2012	2,35	0,00	3,53	2,35	20,00	9,41	34,12	28,24
	2013	0,96	1,92	2,88	1,92	13,46	11,54	32,69	34,62
Direito (Noturno)	2010	0,99	2,97	3,96	2,97	20,79	4,95	42,57	20,79
	2012	0,00	2,04	7,14	6,12	33,67	6,12	24,49	20,41
	2013	1,00	9,00	4,00	9,00	22,00	4,00	31,00	20,00
Engenharia Civil	2010	2,46	1,64	5,74	2,46	14,75	9,84	47,54	15,57
	2012	0,00	0,00	8,91	2,97	18,81	7,92	38,61	22,77
	2013	2,27	3,79	3,79	6,82	21,97	4,55	37,88	18,94
Engenharia Civil (Cariri)	2010	1,92	5,77	9,62	3,85	46,15	1,92	13,46	17,31
	2012	1,79	3,57	5,36	10,71	25,00	10,71	23,21	19,64
	2013	1,83	8,26	8,26	1,83	26,61	10,09	22,94	20,18
Engenharia Elétrica	2010	0,00	4,00	5,00	4,00	29,00	7,00	28,00	23,00
	2012	3,16	5,26	14,74	5,26	26,32	7,37	18,95	18,95
	2013	1,89	9,43	7,55	4,72	23,58	7,55	22,64	22,64
Engenharia Elétrica (Sobral)	2010	5,00	0,00	15,00	15,00	37,50	2,50	22,50	2,50
	2012	4,26	8,51	14,89	8,51	23,40	6,38	21,28	12,77
	2013	0,95	7,62	9,52	8,57	28,57	9,52	20,00	15,24
Engenharia Mecânica	2010	0,00	1,56	6,25	1,56	23,44	4,69	34,38	29,69
	2012	1,92	0,00	7,69	13,46	25,00	9,62	25,00	17,31
	2013	3,13	1,56	7,81	4,69	29,69	10,94	26,56	15,63
Engenharia Química	2010	1,37	1,37	6,85	5,48	26,03	17,81	23,29	17,81
	2012	3,03	1,52	6,06	7,58	27,27	10,61	27,27	16,67
	2013	0,00	5,33	4,00	4,00	34,67	8,00	25,33	18,67
Medicina	2010	0,61	0,00	1,83	3,66	21,95	6,71	40,24	25,00
	2012	3,70	0,74	2,22	2,96	22,96	8,15	33,33	25,93
	2013	2,40	1,20	2,99	5,99	17,96	6,59	36,53	26,35
Medicina (Cariri)	2010	0,00	3,33	3,33	10,00	23,33	5,00	30,00	25,00
	2012	3,85	0,00	1,28	5,13	24,36	5,13	35,90	24,36
	2013	1,19	1,19	5,95	0,00	27,38	4,76	34,52	25,00
Medicina (Sobral)	2010	1,64	0,00	3,28	3,28	19,67	9,84	37,70	24,59
	2012	1,27	0,00	8,86	6,33	22,78	10,13	29,11	21,52
	2013	1,01	4,04	3,03	2,02	21,21	4,04	30,30	34,34

**APÊNDICE M – Distribuição dos ingressantes nos cursos de licenciatura da UFC por categoria de instrução materna – 2010, 2012 e 2013 (em %)**

Curso	Ano	Categoria							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Ciências Biológicas	2010	0,00	11,11	11,11	11,11	29,63	0,00	29,63	7,41
	2012	0,00	5,00	2,50	7,50	37,50	12,50	15,00	20,00
	2013	0,00	17,78	13,33	8,89	26,67	8,89	15,56	8,89
Ciências Sociais (Diurno - Bach e Lic.)	2010	2,13	19,15	12,77	10,64	31,91	0,00	12,77	10,64
	2012	0,00	9,62	13,46	7,69	23,08	7,69	26,92	11,54
	2013	3,57	7,14	7,14	10,71	48,21	1,79	12,50	8,93
Ciências Sociais (Noturno - Bach. e Lic.)	2010	4,00	30,00	18,00	0,00	34,00	4,00	6,00	4,00
	2012	0,00	10,34	15,52	8,62	29,31	6,90	15,52	13,79
	2013	4,84	11,29	9,68	9,68	37,10	1,61	16,13	9,68
Educação Física	2010	1,96	9,80	9,80	15,69	43,14	0,00	11,76	7,84
	2012	0,00	3,64	12,73	12,73	23,64	9,09	21,82	16,36
	2013	1,72	6,90	18,97	6,90	36,21	3,45	17,24	8,62
Filosofia (Cariri - Bach e Lic.)	2010	10,00	48,00	8,00	2,00	22,00	0,00	4,00	6,00
	2012	10,20	24,49	12,24	10,20	26,53	0,00	6,12	10,20
	2013	1,79	44,64	5,36	5,36	35,71	1,79	3,57	1,79
Filosofia (Bach. e Lic.)	2010	10,00	14,00	26,00	8,00	28,00	2,00	6,00	6,00
	2012	3,70	18,52	14,81	11,11	31,48	7,41	9,26	3,70
	2013	3,51	7,02	15,79	5,26	40,35	5,26	12,28	10,53
Física	2010	15,56	17,78	28,89	0,00	28,89	2,22	6,67	0,00
	2012	3,64	18,18	21,82	9,09	23,64	1,82	16,36	5,45
	2013	1,89	13,21	16,98	1,89	39,62	13,21	9,43	3,77
Geografia (Bach e Lic.)	2010	1,27	13,92	25,32	6,33	39,24	3,80	6,33	3,80
	2012	3,70	9,88	14,81	13,58	28,40	7,41	9,88	12,35
	2013	4,65	17,44	11,63	6,98	37,21	4,65	13,95	3,49
História (Bach. e Lic)	2010	3,70	8,64	20,99	4,94	29,63	8,64	17,28	6,17
	2012	3,70	14,81	13,58	2,47	30,86	4,94	22,22	7,41
	2013	2,27	7,95	19,32	12,50	32,95	7,95	10,23	6,82
Letras (Diurno)	2010	5,00	15,42	16,67	7,92	32,08	4,58	12,08	6,25
	2012	4,86	10,12	14,57	6,48	34,41	6,48	14,17	8,91
	2013	2,30	11,88	16,48	4,60	34,48	4,60	12,26	13,41
Letras (Noturno)	2010	5,21	22,92	15,63	8,33	28,13	4,17	10,42	5,21
	2012	2,78	19,44	14,81	10,19	32,41	0,93	7,41	12,04
	2013	6,25	21,43	15,18	9,82	27,68	3,57	10,71	5,36
Matemática	2010	1,96	19,61	31,37	11,76	27,45	3,92	3,92	0,00
	2012	1,89	20,75	13,21	11,32	35,85	3,77	13,21	0,00
	2013	1,79	16,07	25,00	3,57	28,57	7,14	8,93	8,93
Pedagogia (Diurno)	2010	8,75	20,00	18,75	7,50	23,75	5,00	15,00	1,25
	2012	2,27	9,09	14,77	9,09	32,95	6,82	19,32	5,68

	2013	2,30	11,49	12,64	6,90	33,33	5,75	19,54	8,05
Pedagogia (Noturno)	2010	8,75	13,75	21,25	6,25	32,50	8,75	7,50	1,25
	2012	1,12	17,98	17,98	2,25	37,08	6,74	14,61	2,25
	2013	0,00	20,93	18,60	12,79	31,40	6,98	5,81	3,49
Química	2010	10,64	21,28	19,15	4,26	29,79	0,00	8,51	6,38
	2012	2,04	20,41	12,24	6,12	38,78	2,04	10,20	8,16
	2013	1,82	21,82	9,09	5,45	41,82	0,00	10,91	9,09