
Educação superior e desigualdade educacional no Brasil: herança elitista em contexto de expansão do acesso


Julio Bertolin¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5547-1550>

Cristina Fioreze²

 <https://orcid.org/0000-0002-7685-6636>

Fabio Roberto Barão³

 <https://orcid.org/0000-0001-6692-5020>

Resumo

Este estudo analisa os avanços em termos de igualdade na educação superior brasileira. Trata-se de uma pesquisa documental realizada a partir do questionário socioeconômico do Enade respondido por amostra de concluintes entre 2009 e 2017. Os investimentos na expansão do acesso ao nível superior de ensino constituem um fenômeno observável em todo o mundo. Nas últimas décadas, o Brasil implementou importantes políticas nesse sentido. Embora a ampliação do acesso seja fundamental para a redução da desigualdade educacional, a conclusão de cursos por estudantes provenientes de grupos sociais historicamente excluídos também é um fator relevante. Conclui-se que mudanças são vistas, mas se está no início de um processo, pois ainda persistem heranças elitistas.

Palavras-chave: Educação superior. Desigualdade educacional. Bem posicional.

Higher education and educational inequality in Brazil: elitist heritage in a context of expanding access

Abstract

The investments in the expansion of access to the higher education level constitute a phenomenon observed throughout the world. In the last decades, Brazil has implemented important policies in this sense. Although the expansion of access is fundamental for the reduction of educational inequality, the completion of the course by students from historically excluded social groups is also a relevant factor. In this article, based on a documentary study carried out using socioeconomic questionnaire answered by a sample of finalist students who took the Enade between 2009-2017, we argue that advances in terms of equality in Brazilian higher education are beginning to be observed, however, this is only the beginning of a process, as elitist legacies still persist.

Keywords: Higher education. Educational inequality. Positional goods.

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo: julio@upf.br.

² Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo: cristinaf@upf.br.

³ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo: fbarao1704@gmail.com.

Introdução

Os investimentos na expansão do acesso ao nível superior de ensino constituem um fenômeno observável em todo o mundo. Nas últimas décadas, a taxa de matrícula mundial aumentou em 10% a cada 10 anos e, antes da pandemia da Covid-19, 4 em cada 10 jovens frequentavam pelo menos um ano de cursos pós-secundário (Cantwell; Marginson; Smolentseva, 2018). Estima-se que os 215 milhões de matrículas do ano de 2015 em cursos de graduação em todo o mundo aumentarão para quase 380 milhões em 2030 (Calderon, 2018).

A ampliação do acesso aos sistemas nacionais – historicamente restrito a grupos sociais privilegiados – passou a integrar a agenda das políticas educacionais a partir da segunda metade do século 20, quando as taxas de atendimento dos países começaram a ser monitoradas e comparadas, especialmente por organismos internacionais. Segundo Trow (1973), a transição histórica dos sistemas de educação superior tende a percorrer três fases: primeiro de um “sistema de elite” para um “sistema de massa” e, deste, para um “sistema de acesso universal”. Nas últimas décadas, o Brasil realizou um grande esforço para tornar-se um “sistema de massa”. As estatísticas sobre a quantidade de matrículas mostram que o país tem avançado: no período de um quarto de século, as taxas de atendimento cresceram de 1,5 milhões, em 1991, para quase 9 milhões em 2021 (INEP, 2022), um crescimento significativo, embora na comparação internacional o país ainda apresente taxas de atendimento e conclusão baixas.

Em 2020, a parcela da população com idade entre 24 e 35 anos que concluiu uma graduação no Brasil era de apenas 21%, enquanto no Chile era de 34%, na Argentina, de 40% e na Coreia do Sul, de 70% (OECD, 2022). Além do acesso insuficiente, dados do IBGE demonstram um histórico de reprodução das desigualdades, visto que, em 2014, apenas 5% dos filhos de pais sem instrução conseguiam concluir um curso de graduação, enquanto entre filhos de pais com educação superior, esse percentual subia para 70% (IBGE, 2017).

Com o objetivo de ampliar o acesso e permitir que jovens oriundos dos mais diferentes contextos socioeconômicos e culturais pudessem cursar e concluir uma graduação, diversos programas foram desenvolvidos no âmbito da educação superior brasileira, tanto em instituição privadas como estatais, tais como Programa Universidade para Todos (Prouni), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Cotas, Financiamento Estudantil (Fies), entre outros.

Não obstante as críticas, especialmente, de que tais programas poderiam comprometer a qualidade, a relevância social da ampliação do acesso à universidade por jovens provenientes de grupos populacionais historicamente excluídos está largamente sustentada na literatura (Mccowan; Bertolin, 2020). Os sistemas de educação superior devem, assim, buscar propiciar acesso amplo, independentemente da origem social, do gênero e da etnia, desenvolvendo de modo pleno o potencial individual para que graduados participem ativamente da vida social, econômica e política. Todavia, a expansão é apenas parte deste desafio. Mesmo que a grande maioria dos jovens acesse a educação superior, ela ainda pode manter algum nível de restrição quando o sistema se configura de forma verticalmente estratificada e seu custo se torna um grande peso para os estudantes e suas famílias. Além de obstáculos de acesso, as dificuldades de permanência e conclusão com êxito, especialmente de estudantes oriundos de grupos desfavorecidos e de menor nível socioeconômico, também devem ser eliminadas (Unesco, 2021).

Logo, faz-se necessária uma análise que ultrapasse o âmbito do acesso e considere, também, o perfil dos graduados, de modo que identifique a participação de alunos provenientes de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos no universo dos concluintes, o que possibilita ampliar a leitura dos resultados das políticas de inclusão. Por conseguinte, importa responder à seguinte questão: qual a efetividade das políticas de inclusão da educação superior para a promoção da igualdade educacional brasileira a partir da ótica da conclusão de curso de discentes oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos? Dessa forma, analisando perfis socioeconômicos de concluintes de cursos de graduação que prestaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) nas edições do período compreendido entre 2009 e 2017, o presente artigo busca contribuir na discussão sobre a (necessária) redução dos níveis de desigualdade na educação superior brasileira.

Desigualdade educacional

Em países extremamente desiguais, como é o caso brasileiro (Elias, 2022), as discussões sobre acesso e conclusão na educação superior não podem prescindir de analisar, com especial atenção, as relações entre a origem social e o êxito escolar. Até meados do século passado, com base numa perspectiva funcionalista, acreditava-se que a simples expansão e o crescente acesso à escola pública garantiriam a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, que, com base

no esforço e mérito individual, alcançariam as melhores funções e postos no mundo do trabalho. Desde então, diversas pesquisas e estudos da teoria reprodutivista evidenciaram que aquela era uma visão excessivamente otimista e que os sistemas educacionais, em vez de promover igualdade de oportunidades, tendem a reproduzir as desigualdades presentes na própria sociedade.

No final dos anos 1960, James Coleman *et al.* (1966) demonstraram, com base numa grande pesquisa *survey*, que a variável que condicionava mais significativamente o desempenho dos jovens estudantes era o contexto familiar, social, econômico e cultural, ou seja, o *background*. No mesmo período, o francês Pierre Bourdieu (1998) criticou a tese de que a escola é um fator de mobilidade social, argumentando que há um sistema herdado de valores familiares implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir as atitudes diante da instituição escolar e que, por conseguinte, as taxas de êxito e fracasso resultariam tanto das diferenças de capital cultural da família dos estudantes como das diferenças de classe na propensão em investir no “mercado escolar”.

No início dos anos 1980, também ratificando o problema da relação entre desigualdade educacional e nível socioeconômico, porém contrapondo as perspectivas culturalistas de reprodução social, emergiu a abordagem da escolha racional. Raymond Boudon (1973), por exemplo, argumenta que a posição relativa dos indivíduos na hierarquia social seria suficiente para explicar as diferentes aspirações educacionais entre os estudantes. Não seria uma valorização reduzida da educação que justificaria o menor acesso de estudantes de classes baixas, mas sim a maior distância, menores chances de sucesso e custos elevados que níveis superiores representam para grupos desfavorecidos. Em outras palavras, ao considerar que o desempenho de estudantes de grupos desfavorecidos e de menor nível socioeconômico tende a ser menor (em função do volume reduzido de recursos econômicos e culturais) e os custos relativos maiores, esses alunos apresentariam maior probabilidade de evasão precoce do que os discentes com *background* e capital cultural mais elevados (Salata, 2018).

Estudos desenvolvidos nas décadas seguintes avançaram na análise da relação entre origem social e êxito escolar para contextos em que a expansão em nível de massificação ou universalização estão presentes, ou seja, em que quase todas as pessoas com a idade adequada estão matriculadas num determinado nível educacional. Nesse sentido, a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximaly Mainteined Inequality* – MMI), desenvolvida

por Raftery e Hourt (1993), indica que somente quando o acesso das classes em vantagem atinge estágio de saturação – próximo de 100% – é que as demais classes terão condições de reduzir suas desvantagens relativas (no mesmo nível). Assim, a simples expansão do sistema de ensino num determinado nível não resultaria em redução das desigualdades educacionais, porque os estudantes de grupos desfavorecidos e de menor nível socioeconômico só conseguem aproveitar as oportunidades geradas pela expansão quando as necessidades dos grupos favorecidos estiverem plenamente satisfeitas e avançarem para um nível superior.

No início dos anos 2000, Lucas (2001) desenvolveu a hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida (*Effectively Maintained Inequality* – EMI). Segundo ele, quando um nível de escolaridade se aproxima da saturação, as classes favorecidas procuram outros caminhos para assegurar vantagens, como acessar escolas de melhor qualidade ou cursos de graduação e universidades de elite. Logo, grupos de maior nível socioeconômico buscariam se garantir tanto em contextos em que as diferenças quantitativas são comuns (avançando para um nível de ensino não saturado) quanto em conjunturas em que as diferenças são apenas qualitativas (acessando instituições reconhecidas em nível de ensino já universalizado). Noutras palavras, o que a EMI argumenta é que, mesmo com a saturação, as desigualdades permanecem, porque o que importa não é mais acessar determinado nível de ensino, mas ingressar nas melhores escolas ou nas melhores universidades. Esta análise é consistente com a ideia de educação como bem posicional, isto é, no âmbito da educação superior, o bem posicional está relacionado com o valor simbólico que uma universidade ou curso de graduação (e não o conteúdo intrínseco ou sua efetiva qualidade) proporciona a seus alunos como vantagem comparativa para a obtenção de prestígio acadêmico, bons empregos e *status* social (Tilak, 2008; Tomlinson, 2018).

Em geral, pode-se depreender das hipóteses MMI e EMI que é improvável que a expansão reduza as desigualdades, porque os estudantes de origens socioeconômicas privilegiadas estão mais bem posicionados para usar as novas oportunidades educacionais e obter uma formação de melhor qualidade em qualquer nível. Até mesmo se a admissão para todos que desejam ingressar se concretizasse, a tendência de as instituições serem diferentes e heterogêneas em termos de hierarquização da qualidade na formação e de obtenção de reconhecimento (em função do bem posicional) com a sociedade impossibilitam a geração de horizontalidade tanto na aprendizagem como no *status* auferido pelo diploma.

Políticas de expansão do acesso à educação superior brasileira

O exame sobre os rumos da educação superior brasileira nos últimos anos permite perceber importantes movimentos na direção da ampliação do acesso e permanência, em instituições tanto estatais quanto privadas, com e sem fins lucrativos. Tem-se, nos últimos 20 anos, uma notável expansão, marcada pela ampliação de vagas, cursos e instituições, além da diversificação dos modelos institucionais. Devido a sua amplitude, em termos de escala e escopo, o melhor entendimento dessas políticas requer um olhar detalhado sobre o conjunto de programas implementados nesse sentido nos últimos tempos.

No âmbito das instituições federais, esse movimento se deu por meio de mecanismos variados. Um deles foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, instituído em 2007 pelo Decreto presidencial n.º 6.096 “com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O decreto estabeleceu como meta “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (Brasil, 2007). Por meio do Reuni, foram criadas novas IES, novos *campi*, além de vagas e cursos, especialmente noturnos; houve a contratação de professores e técnicos administrativos; ampliou-se e reformou-se a infraestrutura das instituições; e incentivou-se a inovação pedagógica.

Em 2010, com o Decreto n.º 7.234, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (Brasil, 2010). Tendo como público prioritário estudantes oriundos da rede pública básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, seus objetivos são “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010). Por meio desse programa, são viabilizados auxílios como moradia e restaurante universitários, bem como bolsas que viabilizam permanência, moradia e alimentação (Brasil, 2012a).

Outro destaque é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005 pelo Decreto presidencial n.º 5.800/2005 para a oferta de ensino à distância visando à interiorização e à ampliação do acesso à educação superior. Trata-se de um sistema integrado por universidades federais, responsáveis pela oferta dos cursos. Funciona por meio de parcerias com as prefeituras dos municípios para a disponibilização dos polos de apoio presencial. Quanto ao público, tem-se como prioridade a formação de professores que atuam na Educação Básica, além de gestores e trabalhadores desse mesmo nível educacional.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet) também é reconhecida como importante política de expansão do acesso, com a oferta de cursos voltados para a educação profissional e tecnológica. Por meio do Decreto n.º 6.095, de 2007, estabeleceu-se a integração de instituições federais de educação tecnológica, com a constituição dos IFET.

Por fim, no âmbito das instituições estatais, destaca-se a medida que provavelmente tem gerado maior impacto: a Lei de Cotas – Lei n.º 12.711/2012. Direcionando para a ampliação do acesso às IES federais (Universidades e Institutos Federais), tal lei determina a reserva de 50% das vagas até o ano de 2016, em todos os cursos e turnos ofertados, para alunos oriundos de escola pública, com subcotas para alunos de baixa renda que apresentem renda familiar *per capita* mensal de até 1,5 salários mínimos, bem como subcotas para estudantes pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012b).

No escopo das instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, entre as políticas de ampliação de acesso se destacam o Prouni e o Fies, programas governamentais que visam à ampliação e à democratização do acesso a essas IES. O Prouni é normatizado pela Lei n.º 11.096/2005 e trata da oferta de bolsas de estudos, integrais e parciais de 50%, nos cursos de nível superior oferecidos pelas IES privadas (Brasil, 2005). Na proposta original, que vigorou até o final de 2021, o programa destina-se a estudantes com renda familiar *per capita* mensal de zero a três salários mínimos, que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsistas. Na distribuição das bolsas, as instituições devem reservar percentual para estudantes portadores de deficiência e autodeclarados indígenas e negros, na mesma proporção de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos em seu respectivo estado segundo o último censo do IBGE. As instituições que aderem ao programa devem disponibilizar bolsas nas turmas iniciais de todos os cursos e turnos efetivamente instalados. Em troca, ficam isentas de um conjunto de impostos e contribuições. Em maio de 2022, a Lei n.º

14.350 alterou o Prouni de modo que incluiu, dentre os beneficiários, estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas sem a condição de bolsistas.

O Fies, por sua vez, foi criado com este nome no ano de 1999, em substituição ao Crédito Educativo (Ceduc), de 1975. O Fies é normatizado pela Lei n.º 10.260/2001 e consiste em um apoio financeiro por meio da concessão de financiamento a alunos matriculados em cursos superiores de IES privadas. Como é um financiamento, após formado, o estudante beneficiado deve restituir o valor, com juros abaixo da média do mercado. As regras do programa, no que tange a critérios de acesso e taxas de juros, sofrem alterações ao longo dos anos – houve uma mudança recente com a criação do chamado “Novo FIES” em 2018, que organizou o programa em modalidades.

Embora se observe que esse conjunto de programas contribui para a ampliação do acesso à educação superior brasileira, a análise qualitativa dos resultados precisa ser aprofundada (Fioreze, 2023; Mccowan; Bertolin, 2020). Nesse sentido, a seguir, buscamos identificar mudanças no perfil socioeconômico e cultural do egresso da educação superior brasileira, especialmente de jovens oriundos de faixas de renda historicamente excluídas.

Metodologia

Este artigo tem como referência uma pesquisa de caráter documental, com dados quantitativos, cujas informações foram coletadas nos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Esse exame é aplicado em larga escala em todo o país e possibilita a realização de estudos sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes concluintes.

Desde o ano 2004, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), os graduandos da educação superior brasileira realizam o Enade a cada três anos. A partir de 2009, o exame passou a ser censitário e, desde 2011, apenas os concluintes participam dele (Feldman; Souza, 2016). Não obstante a alternância anual de carreiras, a quantidade de alunos envolvidos em cada edição do exame é significativa, configurando os microdados do Enade como importante amostra do universo de graduandos da educação superior brasileira.

Além do exame em si, que avalia o desempenho discente em conteúdos de formação geral e conteúdos específicos da carreira, o Enade possui um questionário de impressões dos

estudantes sobre a prova, um questionário socioeconômico para os estudantes e um questionário para os coordenadores de curso. Esta pesquisa ateve-se aos dados oriundos do questionário socioeconômico, o qual contém questões diversas sobre a condição social, econômica e cultural do estudante e suas impressões qualitativas sobre o curso que frequentou; contempla aspectos relativos à cor da pele, às condições de vida, à renda familiar, às condições de estudo, à Educação Básica que frequentou e ao nível de formação dos pais.

Diante disso, inicialmente, foram selecionadas sete questões do referido questionário, que, conforme a literatura, estão relacionadas com aspectos socioeconômicos dos estudantes (Bertolin; Amaral; Almeida, 2019) e/ou são critérios de acesso a políticas de ações afirmativas na Educação Superior (Brasil, 2005, 2012a). A partir disso, foram identificadas, para cada uma das questões, as observações que indicaram claramente estudantes provenientes de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos, tais como cor da pele mais escura e raça indígena, com pais e mães que estudaram apenas até o quinto ano do Ensino Fundamental, que frequentaram todo o Ensino Médio em escola pública e que ingressaram por política de ação afirmativa e/ou possuíram bolsa, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Itens do questionário do estudante do Enade com aspectos socioeconômicos e de acesso a políticas de inclusão e respectivas opções de respostas com critérios que indicam proveniência de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos

Questão do item	Critério que indica proveniência de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos
Qual é sua cor ou raça?	Negros/Pardos/Mulatos/Indígenas
Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	Até o 5º ano
Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	Até o 5º ano
Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	Até 3 salários mínimos
Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?	Prouni, Fies, outro tipo de bolsa/financiamento
Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?	Ingresso por políticas de ação afirmativa ou inclusão social
Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	Todo em escola pública

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Microdados do Inep (Inep, 2019).

Os dados utilizados na pesquisa referem-se a três recentes ciclos do Enade cujas informações estão disponíveis para os diferentes conjuntos de cursos/carreiras (profissão). O Grupo 1 contempla cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas (edições nos anos 2009, 2012 e 2015); o Grupo 2, cursos das áreas da Saúde e agrárias (edições nos anos 2010, 2013 e 2016); e o Grupo 3, cursos da área de Engenharia e cursos de Licenciatura (edições nos anos 2011, 2014 e 2017).

Importa registrar que, ao longo do tempo, em algumas das novas edições do Enade, ocorreram agregações de novos cursos/carreiras. Por exemplo, enquanto na edição do ano de 2004 apenas estudantes de 13 denominações de cursos/carreiras das áreas da Saúde e de agrárias participaram do exame, na edição de 2016, para as mesmas áreas, estiveram envolvidos estudantes de 18 denominações de carreiras/cursos.

Os dados foram desagregados por cursos de graduação nos respectivos grupos, de modo que foram escolhidos dois cursos por grupo, buscando garantir uma amostra representativa da diversidade de áreas e de perfis socioeconômicos e culturais de estudantes existentes no sistema de educação superior brasileiro. Dessa forma, no Grupo 1, foram escolhidos os cursos de Administração e Direito (que possuem as maiores quantidades de matrículas no país), no Grupo 2, Medicina e Serviço Social (que possuem alunos com perfis opostos em termos socioeconômicos e culturais), e, no Grupo 3, Engenharia Civil e Licenciatura em Letras-Português (que contemplam áreas do conhecimento não abarcadas pelos demais cursos selecionados).

Para fins de cálculo da significância estatística da diferença entre as proporções das parcelas de estudantes provenientes de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos entre o universo dos concluintes nos 3 grupos de ciclos do Enade nas diversas comparações apresentadas no artigo, foi empregado o teste qui-quadrado de homogeneidade aliado ao teste z de duas proporções com correção de Bonferroni. O teste qui-quadrado testa a hipótese de que diferentes populações têm a mesma proporção de indivíduos com alguma característica comum, sendo que valores de p inferiores a 0,05 indicam uma probabilidade de apenas 5% ou menos de que a diferença encontrada entre os 3 grupos analisados não seja verdadeira. Em todos os casos comparados e demonstrados neste artigo, o valor de p identificado sempre foi inferior a 0,001. Por analisar os resultados de 3 anos de cada grupo de forma conjunta, o teste qui-quadrado requer um teste *post-hoc* para determinar se existe diferença entre os diferentes pares de

resultados dentro do mesmo grupo, em que o teste z de 2 proporções foi aplicado corroborando a diferença entre os pares.

Resultados e discussões

Os dados demonstram que, dentro do universo dos concluintes, há uma ampliação da participação de estudantes que ingressaram por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social e/ou que receberam bolsa de estudos ou financiamento para custear suas mensalidades, total ou parcialmente (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Participação, entre os concluintes, de graduandos com bolsa Prouni ou financiamento Fies e graduandos que ingressaram por meio de ações afirmativas ou inclusão social, por grupos de cursos no período 2009-2017

		2009	2012	2015
GRUPO 1	Prouni + Fies + outro tipo de bolsa/financiamento	10%	14%	26%
	Ação Afirmativa	10%	17%	18%
		2010	2013	2016
GRUPO 2	Prouni + Fies + outro tipo de bolsa/financiamento	11%	19%	37%
	Ação Afirmativa	12%	15%	21%
		2011	2014	2017
GRUPO 3	Prouni + Fies + outro tipo de bolsa/financiamento	8%	16%	22%
	Ação Afirmativa	16%	19%	22%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Microdados do Inep (Inep, 2019).

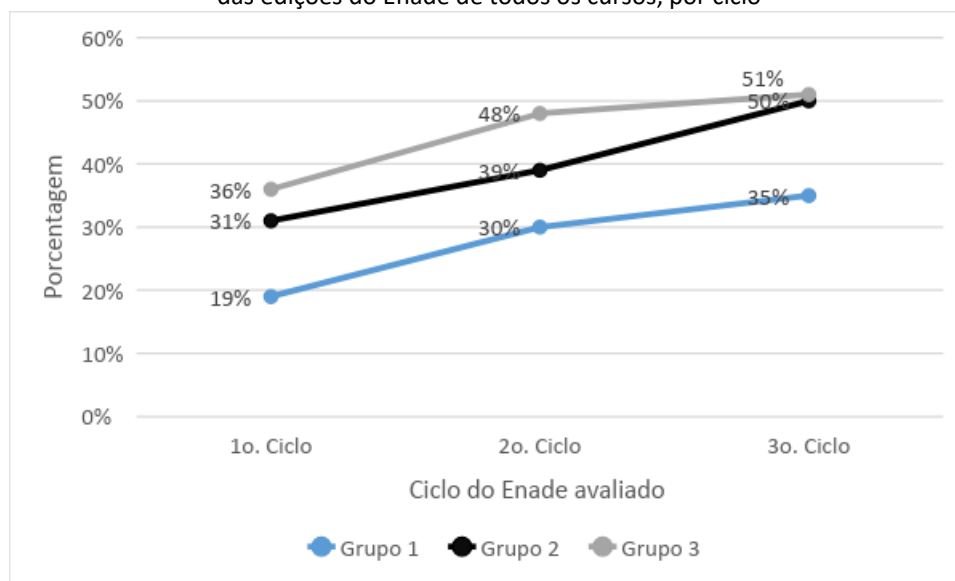
* Obs.: Grupo 1: cursos da área de Ciência Sociais Aplicadas; Grupo 2: cursos das áreas da Saúde e agrárias; Grupo 3: cursos da área de Engenharia e cursos de Licenciatura

Ao desagregar os dados por alguns cursos de graduação, também se observa a ampliação da participação de estudantes com Prouni, Fies, ações afirmativas e/ou inclusão social nas edições do Enade analisadas. A parcela de estudantes concluintes que receberam bolsa ou

financiamento do governo federal para realizarem suas graduações, entre as edições do Enade de 2009 e 2015, aumentou em 15% nos cursos de Administração e em 18% nos cursos de Direito; entre as edições de 2010 e 2016, cresceu aproximadamente 22% tanto para os cursos de Medicina como Serviço Social; e, entre as edições de 2011 e 2017, ampliou 34% nos cursos de Engenharia Civil e apenas 1% nos cursos de Licenciatura em Letras – Português. Em relação à forma de ingresso por meio de ação afirmativa ou inclusão social, constata-se o aumento de participação entre os concluintes, para os mesmos períodos de comparação, de 8% em Administração, 6% em Direito, 5% em Medicina, 14% em Serviço Social, 8% em Engenharia Civil e 10% em Licenciatura em Letras – Português.

No mesmo sentido, os dados revelam um avanço significativo na participação, entre o universo dos concluintes, de grupos com raças historicamente excluídas, famílias de baixa renda e frequentadores da Educação Básica pública. As parcelas de estudantes que se declararam pertencentes às raças negra, parda, mulata ou indígena, ampliaram no Grupo 1, de 22%, em 2009, para 38%, em 2015; no Grupo 2, de 26%, em 2010, para 44%, em 2016; e, no Grupo 3, de 37%, em 2011, para 42%, em 2017. No mesmo sentido, nota-se avanços na participação de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos – no Grupo 1, passou de 19% para 35%; no Grupo 2, de 31% para 50%; e, no Grupo 3, de 36% para 51% (ver Gráfico 1) – e de estudantes que frequentaram o Ensino Médio em escolas públicas – no Grupo 1, passou de 40% para 63%; no Grupo 2, de 39% para 62%; e, no Grupo 3, de 65% para 68%.

Gráfico 1 – Participação de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos no universo dos concluintes das edições do Enade de todos os cursos, por ciclo



Fonte: Os autores, com base nos Microdados do Inep (Inep 2019).

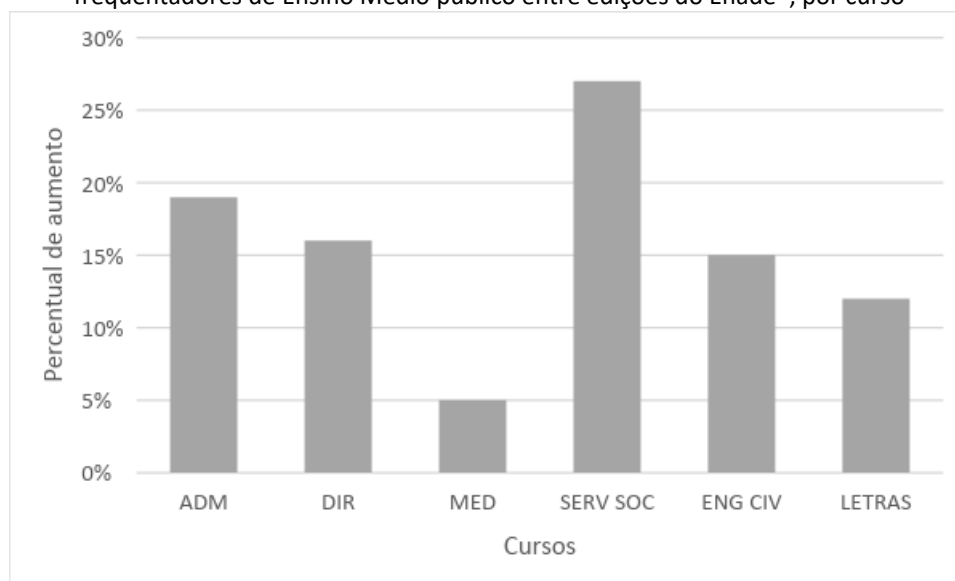
*Obs.: 1º Ciclo: Grupo 1 em 2009 / Grupo 2 em 2010 / Grupo 3 em 2011.

2º Ciclo: Grupo 1 em 2012 / Grupo 2 em 2013 / Grupo 3 em 2014.

3º Ciclo: Grupo 1 em 2015 / Grupo 2 em 2016 / Grupo 3 em 2017.

No âmbito dos cursos de graduação, os aspectos socioeconômico-culturais avaliados também apresentaram avanços em termos de participação de estudantes de raças excluídas, de famílias de baixa renda e egressos de Ensino Médio público entre o conjunto de todos os concluintes. Todavia, apesar de ser possível observar aumento em todos os cursos analisados, a mudança na quantidade de egressos provenientes de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos não é análoga entre os distintos cursos, como demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual médio de aumento de estudantes de raças excluídas, de famílias de baixa renda e frequentadores de Ensino Médio público entre edições do Enade*, por curso



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos Microdados do Inep (Inep, 2019).

*Obs: Administração (ADM) e Direito (DIR): cálculo entre edições 2009 e 2015 do Enade.

Medicina (MED) e Serviço Social (SERV SOC): cálculo entre edições 2010 e 2016 do Enade.

Engenharia Civil (ENG CIV) e Licenciatura em Letras-Por (LETRAS): cálculo entre edições 2011 e 2017 do Enade.

Além de tal ampliação não ter sido equilibrada, nas últimas edições de Enade, observa-se entre alguns cursos de graduação uma grande diferença de participação de estudantes de perfil socioeconômico considerado vulnerável. Na comparação entre Medicina e Serviço Social, por exemplo, enquanto no primeiro curso apenas 4% dos concluintes tinham mãe com pouca formação, no segundo, mais de 50% das mães dos estudantes que realizaram o Enade em 2016 haviam frequentado a escola apenas até o quinto ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo sentido de comparação, enquanto, nos cursos de Medicina e Direito, nas edições do Enade do último ciclo analisado, apenas 13% e 29% dos estudantes concluintes, respectivamente, pertenciam a famílias com baixa renda, nos cursos de Licenciatura em Letras – Português – e Serviço Social, tal representatividade era bem maior, de 67% e 71%, respectivamente (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Participação, entre os concluintes, de estudantes de raças excluídas, de famílias de baixa renda, egressos de Ensino Médio público e com mães com pouca formação, no último ciclo do Enade analisado (2015-2016-2017), por curso

Curso	Raça excluída	Renda baixa	Ens. Médio público	Mãe com pouca formação
Administração	39%	38%	70%	32%
Direito	37%	29%	48%	21%
Medicina	26%	13%	15%	4%
Serviço Social	63%	71%	80%	51%
Eng. Civil	35%	36%	53%	17%
Letras	56%	67%	78%	43%

Fonte: McCowan e Bertolin (2020).

Portanto, a análise dos dados do período 2009 a 2017, além de demonstrar uma significativa ampliação de estudantes concluintes provenientes de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos na educação superior brasileira, permite presumir que tal avanço ainda guarda um viés de elitismo. Cursos de graduação com maior *status* social e que geram maior bem posicional para seus egressos, como Medicina, possuem proporcionalmente menos concluintes de raças excluídas, de famílias de baixa renda, frequentadores de Ensino Médio público e de estudantes com pais com pouca formação. Dessa forma, torna-se plausível argumentar que, no âmbito da educação superior brasileira, começa a se observar sinais redução das desigualdades educacionais, mas se trata de um processo parcial, visto que ele mantém, de alguma forma, uma barreira e herança elitista.

Superar as persistentes desigualdades educacionais demanda o rompimento de preconceitos e discriminações que bolsistas e cotistas sofrem pela forma de acesso que tiveram (considerada injusta por muitos) ou pela situação de inferioridade socioeconômica e cultural (Figueiredo, 2018; Lemos, 2017; Neves; Faro; Schmitz, 2016). Não são raros os relatos de casos de bolsistas Prouni, em instituições privadas, ou cotistas, em instituições estatais (Arino; Delvan, 2018; Fontele; Crisóstomo, 2016; Lemos, 2017) – especialmente aqueles que ingressaram em cursos que geram bem posicional em instituições consideradas de elite – de não serem “reconhecidos” pelo *ethos* hegemônico como detentores do direito de participar desse mundo “elitizado”.

Assim, faz-se necessária uma análise que ultrapasse o escopo do acesso e englobe, também, aspectos de distintas ordens que podem propiciar ou inviabilizar a permanência e

conclusão do curso por parte de estudantes oriundos de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos. Isto é, quanto mais ampla a parcela de alunos dessa origem no universo dos concluintes de forma igualitária em todos os cursos, maior a tendência de existência de igualdade educacional.

Considerações finais

A superação das desigualdades educacionais está relacionada à garantia de direitos básicos e solidariedade coletiva, derivando, principalmente, da busca por melhores condições econômicas, sociais e culturais daqueles que vivem em situação de desvantagem. Remete, assim, ao compromisso do Estado, por meio de suas políticas públicas, num esforço orquestrado e intersetorial para compensar as desigualdades.

A análise sobre a educação superior brasileira desenvolvida no presente artigo evidenciou que há um inegável movimento em termos de inclusão social e combate às desigualdades educacionais, o que é percebido pelo alargamento no perfil dos estudantes que concluíram sua graduação no período 2009-2017. Nesse sentido, observa-se que, no geral, há uma maior diversidade na caracterização dos diplomados, dado o aumento na quantidade de concluintes oriundos de famílias com mães menos escolarizadas, com baixa renda, egressos do ensino público e de grupos sociais historicamente excluídos (pretos, pardos e indígenas).

Todavia, o estudo também demonstrou uma heterogeneidade dessa democratização entre os distintos cursos, revelando que, em carreiras historicamente elitizadas, como é o caso emblemático da Medicina, os avanços tendem a ser mais modestos. Desse modo, embora seja possível concluir que tenham ocorrido progressos em termos de superação da desigualdade, desconsiderar as nuances que existem entre as distintas áreas levaria a um mascaramento da disparidade que ainda persiste e, por conseguinte, à subestimação da existência de barreiras e heranças elitistas ainda presentes na educação superior brasileira, especialmente em cursos que proporcionam mais *status* social, melhores remunerações e bem posicional.

Com base nos resultados encontrados, é plausível considerar a existência de outro nível de elitismo na educação superior brasileira que precisa ser mais bem analisado. O acesso e a conclusão de estudantes provenientes de contextos socioeconômicos e sociais desfavorecidos podem ocorrer principalmente por meio de instituições e cursos com menor prestígio e

reconhecimento. Nesse sentido, a mercantilização que vem ocorrendo, com a proliferação de instituições não universitárias, sem tradição, voltadas apenas para o ensino (grande parte das vezes na modalidade a distância) e de qualidade duvidosa pode estar legitimando e reproduzindo desigualdades.

Referências

ARINO, D. O.; DELVAN, J. da S. As Trajetórias dos Acadêmicos Bolsistas do ProUni: desafios e estratégias de enfrentamento. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 87-96, jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200200192>

BERTOLIN, J.; AMARAL, A.; ALMEIDA, L. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945185453>

BOUDON, R. *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. [S. l.]: Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et La culture. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Tradução: A. J. Gouveia. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Brasília, DF: MEC, 2012b.

CALDERON, A. *Massification of higher education revisited*. Melbourne: RMIT University, 2018.

CANTWELL, B.; MARGINSON, S.; SMOLENTSEVA, A. (ed.). *High participation systems of higher education*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, F.; MOOD, A. M.; WEINFELD, G.D.; YORK, R. L. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

ELIAS, J. Desigualdade no Brasil cresceu (de novo) em 2020 e foi a pior em duas décadas. *CNN Brasil*, São Paulo, 23 jun. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/desigualdade-no-brasil-cresceu-de-novo-em-2020-e-foi-a-pior-em-duas-decadas/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

FELDMANN, T.; SOUZA, O. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, p. 1017-1032, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300017>

FIGUEIREDO, A. C. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173462>

FIOREZE, C. *Brazil: tracing good and emerging practices on the right to higher education; policy initiatives on the right to higher education in Brazil*. [S. l.]: IESALC/UNESCO, 2023. (The right to higher education - National case studies series).

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI-pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, p. 739-766, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INEP. *Microdados INEP*. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 6 mar. 2019.

INEP. *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2022.

LEMOS, I. B. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227161>

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American journal of sociology*, Chicago, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

DOI: <https://doi.org/10.1086/321300>

MCCOWAN, T.; BERTOLIN, J. Inequalities in higher education access and completion in Brazil. Geneva: UNRISD, 2020.

NEVES, P. S. C.; FARO, A.; SCHMITZ, H. As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 127-160, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100006>

OECD. *OECD Stat.* [S. l.]: OECD, [20--]. Disponível em: <https://stats.oecd.org/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of education*, [S. l.], v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993. DOI:

<https://doi.org/10.2307/2112784>

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, São Paulo, v. 30, p. 219-253, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>

TILAK, J. B. G. Higher education: a public good or a commodity for trade? *Prospects*, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 449-466, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9093-2>

TOMLINSON, M. Conceptions of the value of higher education in a measured market. *Higher Education*, [S. l.], v. 75, n. 4, p. 711-727, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0165-6>

TROW, M. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Berkley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

UNESCO. *Thinking higher and beyond: perspectives on the futures of higher education to 2050*. Paris: UNESCO IESALC, 2021.

Submissão: 12.07.2023.

Aprovação: 13.07.2024.