



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ECONÔMICA DE
FINANÇAS PÚBLICAS**

Cláudia Rosana de Araújo Costa

**ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTO DE MOBILIDADE ECONÔMICA?
UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNB.**

Brasília - DF
2013

Cláudia Rosana de Araújo Costa

**ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTO DE MOBILIDADE ECONÔMICA?
UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNB.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de mestre em Economia, área de concentração: Finanças Públicas.

Orientador: Jorge Madeira Nogueira

Brasília-DF
2013

Cláudia Rosana de Araújo Costa

**ENSINO SUPERIOR: INSTRUMENTO DE MOBILIDADE ECONÔMICA?
UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNB.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Madeira Nogueira - Orientador

Prof. Dr. Antônio Nascimento Júnior

Profa. Dra. Denise Imbroisi

Brasília-DF
2013

*Aos meus pais, Valda e Arlindo (in memoriam),
origem de tudo que sou, amor sempre verdadeiro e
incondicional, dedicarei sempre todas as minhas
conquistas, porque deles também são e porque
sempre serei parte deles e eles de mim.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem o qual tudo se torna impossível;

Ao Prof. Jorge Madeira Nogueira pelos ensinamentos transmitidos ao longo das aulas do mestrado e nas orientações;

Aos professores Antônio Nascimento Júnior e Denise Imbroisi por aceitarem o convite para participar da banca examinadora deste trabalho e pelas contribuições que o enriqueceram;

Ao Departamento de Economia da UnB e aos Coordenadores e Professores: Antônio Júnior, Daniela Sândi, Emilson Caputo, Geovana Bertussi, José Carneiro, Márcio Francisco da Silva, Paulo Loureiro, Pedro Zuchi, Ricardo Araújo e Roberto Ellery, pela dedicação ao sucesso do mestrado e pelos conhecimentos econômicos transmitidos, que com certeza permeiam todo esse trabalho;

À Universidade de Brasília (UnB), ao Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) e em especial, à Gilca Starling e à Fátima Bruno, por acreditarem nos servidores técnico-administrativos e no potencial dos mestrados profissionais;

Ao Prof. Carlos B. Martins e à Layla Jorge do Observatório da Vida Estudantil e ao Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), em especial, à Irani Maria, pela presteza com que fui atendida e pela disponibilização das bases de dados que tornaram as análises desse trabalho possíveis;

Ao meu esposo Átila Costa, por todo carinho, amor, atenção e paciência ao longo desse mestrado e aos meus familiares mais próximos, Valda, Mayra, Patrícia, Giovanna, Ivo e Cida, por todo o apoio que me deram ao longo dos dois últimos anos. A vocês todo o meu amor e gratidão!

A função mais genérica de uma universidade é a de contribuir, mediante o exercício de seu papel específico de instituição de ensino superior, para a satisfação dos requisitos de perpetuação ou alteração da sociedade global (Darcy Ribeiro).

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

Cadúnico - Cadastro nico para Programas Sociais do Governo Federal;
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (da UnB);
CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos;
CF/88 - Constituição Federal de 1988;
CONSUNI - Conselho Universitário;
DEDES - Departamento de Desenvolvimento do Ensino Superior;
DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais;
DF - Distrito Federal;
Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes;
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio;
ES - Ensino Superior;
FACIPLAC - Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central;
Fies - Fundo de Financiamento Estudantil;
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
FUB - Fundação Universidade de Brasília;
FUNAI - Fundação Nacional do ndio;
GDF - Governo do Distrito Federal;
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IES - Instituições de Ensino Superior;
IFEs - Instituições Federais de Ensino;
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais;
IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas;
LDB - Lei de Diretrizes e Bases (da Educação);
MEC - Ministério da Educação;
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
PAS - Programa de Avaliação Seriada;
PIB - Produto Interno Bruto;
PNE - Plano Nacional de Educação;
PPI - Pretos, Pardos e ndios;
Prouni - Programa Universidade para Todos;
QSCs - Questionários Socioculturais;
QSEs - Questionários Socioeconômicos;
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
SESu - Secretaria de Educação Superior;
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior;
Sisu - Sistema de Seleção Unificada;
TCH - Teoria do Capital Humano;
UAB - Universidade Aberta do Brasil;
UCB - Universidade Católica de Brasília;
UnB - Universidade de Brasília.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Despesas Públicas em Educação como Percentual dos Gastos Públicos Totais nos Países da OCDE (2000, 2005, 2009).....	31
Gráfico 2 - Alterações nos Gastos com Estudantes nos Países da OCDE	31
Gráfico 3 - Demanda por Vagas no Vestibular - Sistema Universal (em %)	79
Gráfico 4 - Demanda por Vagas no Vestibular - Sistema de Cotas para Negros e para Estudantes Oriundos de Escolas Públicas (em %).....	80
Gráfico 5 - Demanda Geral do Vestibular - Sistema Universal e Sistemas de Cotas (em %)	81
Gráfico 6 - Oferta de Vagas por Cursos nos Vestibulares de 2009 a 2013.....	83
Gráfico 7 - Hierarquia de Demanda por Cursos (em %) - Campus Darcy Ribeiro (2009.2 a 2012.2)	85
Gráfico 8 - Hierarquia de Demanda por Cursos (em %) - Campus Ceilândia (2009.2 a 2012.2).....	86
Gráfico 9 - Hierarquia de Demanda por Cursos (em %) - Campus Planaltina (2009.2 a 2012.2).....	87
Gráfico 10 - Demanda de Candidatos por Cursos Noturnos no Vestibular (em %)	88
Gráfico 11 - Aprovação Geral por Sexo no Vestibular	89
Gráfico 12 - Aprovação Geral por Sexo no PAS.....	89
Gráfico 13 - Aprovação Geral por Sexo (Vestibular e PAS)	90
Gráfico 14 - Aprovação por Renda do Estudante no Vestibular (em %).....	92
Gráfico 15 - Razões para Escolha dos Cursos dos Aprovados no Vestibular e no PAS (em %).....	93
Gráfico 16 - Aprovação no Vestibular (S. Universal) por Origem Escolar (em %)	94
Gráfico 17 - Aprovação no Vestibular (S. de Cotas) por Origem Escolar (em %).....	95
Gráfico 18 - Aprovação no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) por Origem Escolar (em %)	95
Gráfico 19 - Aprovação no Vestibular (Sistema Universal) por Cor/Raça/Etnia (em %)	96
Gráfico 20 - Aprovação no Vestibular (Sistemas de Cotas) por Cor/Raça/Etnia (em %)	96
Gráfico 21 - Aprovação no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) por Cor/Raça/Etnia (em %).....	97
Gráfico 22 - Aprovação de Negros por Origem Escolar no Vestibular - S. Universal do (em %)	97
Gráfico 23 - Aprovação de Pardos por Origem Escolar no Vestibular - S. Universal (em %).....	98
Gráfico 24 - Aprovação no Vestibular (S. Universal) por Renda Familiar (em %).....	99
Gráfico 25 - Aprovação no Vestibular (S. de Cotas) por Renda Familiar (em %)	99
Gráfico 26 - Aprovação no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) por Renda Familiar (em %).....	100
Gráfico 27 - Impacto da Renda Familiar dos Estudantes de Escolas Públicas para Aprovação no Vestibular (em %).....	101
Gráfico 28 - Impacto da Renda Familiar dos Estudantes de Escolas Particulares para aprovação no Vestibular (em %).....	102
Gráfico 29 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) – Média de Aprovados entre 2009.2 e 2013.1 (em %).....	104
Gráfico 30 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no Vestibular (S. Universal) - Média de Aprovados entre 2009.2 e 2013.1 (em %).....	104
Gráfico 31 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no Vestibular (S. de Cotas) - Média de Aprovados entre 2009.2 e 2013.1 (em %).....	105
Gráfico 32 - Escolaridade do Pai no Vestibular (Sistema Universal).....	106
Gráfico 33 - Escolaridade do Pai no Vestibular (Sistemas de Cotas).....	106
Gráfico 34 - Escolaridade do Pai no Total Geral do Vestibular (Sistema Universal e S. de Cotas).....	106
Gráfico 35 - Escolaridade da Mãe no Vestibular (Sistema Universal)	107
Gráfico 36 - Escolaridade da Mãe no Vestibular (Sistema de Cotas).....	107
Gráfico 37 - Escolaridade da Mãe no Total Geral do Vestibular (Sistema Universal e S. de Cotas)	108
Gráfico 38 - Aprovação no PAS por Cor/Raça/Etnia (em %)	108
Gráfico 39 - Aprovação Geral (PAS e Vestibular) por Cor/Raça/Etnia (em %)	109
Gráfico 40 - Aprovação no PAS por Renda Familiar (em %)	110
Gráfico 41 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no PAS - Média de Aprovados entre 2009 e 2013 (em %).....	111
Gráfico 42 - Aprovação no PAS por Escolaridade do Pai (em %)	111
Gráfico 43 - Aprovação Geral (PAS e Vestibular) por Escolaridade do Pai (em %)	112
Gráfico 44 - Aprovação no PAS por Escolaridade da Mãe (em %)	112
Gráfico 45 - Aprovação Geral (PAS e Vestibular) por Escolaridade da Mãe (em %).....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Retornos Sociais e Privados à Educação, por Nível de Educação e Região (em %).	32
Tabela 2 - Taxas de Desemprego por Atributos Pessoais (Distrito Federal - 2006 a 2012)	46
Tabela 3 - Tabela-Síntese das Teorias Econômicas e sua interface com a Renda e a Mobilidade	53
Tabela 4 - Oferta de Vagas da Escola Superior de Ciências da Saúde em 2012	62
Tabela 5 - Indicadores da Graduação no Brasil, na Região Centro-Oeste e na UnB em 2011	64
Tabela 6 - Oferta versus Demanda de Vagas no Vestibular da UnB de 2009.2 a 2013.2.....	65
Tabela 7 - Oferta versus Demanda de Vagas no PAS da UnB de 2009 a 2013.....	65
Tabela 8 - Mensalidade do Curso de Medicina por tipo de IES em 2013.1	68
Tabela 9 - Mensalidades dos Cursos de Medicina ofertados em Brasília em 2013	68
Tabela 10 - Respondentes dos QSCs e dos QSEs dos Vestibulares (2008.1 a 2013.1)	72
Tabela 11 - Respondentes dos QSCs do PAS (2009 a 2013)	73
Tabela 12 - Oferta, Demanda e Ingresso na graduação presencial e à distância em 2011.....	75
Tabela 13 - Oferta, Demanda e Ingresso na Graduação Presencial do Centro-Oeste em 2011	76
Tabela 14 – Indicadores e Dados Globais do REUNI na UNB (MEC/SESu/DEDES)	77
Tabela 15 - Dimensão A: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública na UnB	78
Tabela 16 - Estudantes com Exercício de Atividade Remunerada (em %)	91
Tabela 17 - Média de Aprovação nos Vestibulares de 2009.2 a 2013.1 – Correlação: Cor/Raça/Etnia versus Tipo de Escola de Origem (em %)	98
Tabela 18 - Média da Aprovação do Vestibular (Sistema Universal e S. de Cotas) no Período entre 2009.2 e 2013.1 - Correlação: Renda Familiar versus Tipo de Escola de Origem (em %)	103
Tabela 19 - Média da Aprovação do Vestibular (Sistema Universal) no Período entre 2009.2 e 2013.1 - Correlação: Renda Familiar versus Tipo de Escola de Origem (em %)	103
Tabela 20 - Média da Aprovação do Vestibular (Sistema de Cotas) no Período entre 2009.2 e 2013.1 - Correlação: Renda Familiar versus Tipo de Escola de Origem (em %)	103
Tabela 21 - Aprovação de Estudantes de Escolas Públicas no Vestibular da UnB	113
Tabela 22 - Aprovação de Estudantes de Escolas Públicas no PAS da UnB.....	114

RESUMO

Este trabalho se dedicou a analisar se as características de origem dos candidatos ao Ensino Superior impactam a sua aprovação e opção por um determinado curso, repercutindo sobre seus ganhos futuros e consequentemente sobre a mobilidade ocupacional e distributiva do sistema econômico. Realizou-se, para tanto, uma análise do perfil socioeconômico dos estudantes aprovados na Universidade de Brasília entre 2009 e 2013 em duas formas de ingresso: O Vestibular (Sistema Universal e Políticas de Cotas para Negros e para Estudantes de Escolas Públicas) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Os resultados contradizem a Teoria do Capital Humano e reforçam as Teorias Estruturalistas, na medida em que, demonstram que existem barreiras à mobilidade econômica decorrentes de variáveis relacionadas à origem de cada indivíduo. Concluiu-se, assim, que o Ensino Superior Brasileiro tem sido um instrumento de confirmação das origens dos estudantes e, nesse contexto, a intervenção estatal, especialmente, por meio de legislações, tem um papel importante na correção das distorções na oferta desse bem, modificando os níveis de regressividade na alocação dos recursos públicos e melhorando a distribuição da renda.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Origem Socioeconômica; Políticas Públicas; Alocação de Recursos Públicos; Redistribuição de Renda; e Mobilidade Econômica.

ABSTRACT

This work was devoted to analyzing the characteristics of origin of the candidates to higher education impact your approval and opting for a particular course, reflecting on his future earnings and consequently on occupational mobility and distributive of the economic system. Therefore, it was done an analysis of the socioeconomic profile of students approved at the University of Brasilia between 2009 and 2013 in two forms of entry: The Vestibular (System Universal and Policies Quotas for Blacks and Students of Public Schools) and the Serial Evaluation Program. The results contradict the Human Capital Theory and reinforce Theories Structuralists, in that show that there are barriers to economic mobility resulting from variables related to the origin of each individual. It was concluded that the Brazilian Higher Education has been an instrument of confirmation of the origins of the students and, in this context, state intervention, especially, through legislation, has an important role in the correction of distortions in the supply of this good, changing levels of regressivity in the allocation of public resources and improving income distribution.

Keywords: Higher Education; Socioeconomic Origin; Public Policies; Allocation of Public Resources; Redistribution of Income; and Economic Mobility.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS	7
LISTA DE GRÁFICOS	8
LISTA DE TABELAS.....	9
RESUMO	10
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO SUPERIOR?	19
1.1 - AS DIVERSAS VISÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	19
1.2 - A VISÃO ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	22
1.3 - VARIÁVEIS ECONÔMICAS QUE AFETAM A DEMANDA POR EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	25
1.4 - VARIÁVEIS ECONÔMICAS E A OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
1.5 - EQUILÍBRIO E DESEQUILÍBRIO ENTRE OFERTA E DEMANDA.....	33
CAPÍTULO 2 - O ENSINO SUPERIOR E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	36
2.1 - A TEORIA DO CAPITAL HUMANO	36
2.2 - TEORIAS “OPOSTAS” À TEORIA DO CAPITAL HUMANO	38
2.2.1 - Teoria do Filtro ou da Sinalização.....	38
2.2.2 - Teoria da Socialização.....	40
2.2.3 - Teoria Credencialista.....	41
2.2.4 - Teoria da Discriminação Salarial.....	43
2.2.5 - Teoria dos Diferenciais Compensatórios.....	46
2.2.6 - Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho.....	47
2.2.7 - Teoria das Filas.....	49
2.2.8 - Teoria Radical ou do Conflito de Classes.....	50
2.3 - AS TEORIAS ECONÔMICAS DE EDUCAÇÃO E A MOBILIDADE	52
CAPÍTULO 3 - ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	55
3.1 - POLÍTICAS ESTATAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	55
3.2 - A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E AS POLÍTICAS DE INGRESSO NA GRADUAÇÃO.....	63
3.2.1 - Vestibular - Sistema Universal e Políticas de Cotas.....	64
3.2.2 - Programa de Avaliação Seriada - PAS	69
CAPÍTULO 4 - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	71
CAPÍTULO 5 - A UNB E A LEI DE COTAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS	75
5.1 - OFERTA, DEMANDA E APROVAÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	75
5.1.1 - Hierarquia da Demanda por Cursos na UnB.....	81
5.2 - ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES APROVADOS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UNB.....	88
5.2.1 - Vestibular	94
5.2.2 - Programa de Avaliação Seriada – PAS e Totais Globais das Formas de Ingresso	108
5.3 - EFEITOS DA LEI DE COTAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS NA UNB E COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR.....	113

CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS	125
<i>ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS.....</i>	<i>126</i>
<i>1.1 - Questionário Sociocultural (QSC) aplicado pelo CESPE nos Vestibulares de 2012 e de 2013. 126</i>	
<i>1.2 - Questionário Sociocultural (QSC) aplicado pelo CESPE no PAS de 2012 e de 2013.....</i>	<i>129</i>

INTRODUÇÃO

As sociedades se transformaram ao longo da história, modificando tradições, costumes e crenças, na busca por desenvolvimento e sobrevivência. A introdução do sistema capitalista no Brasil e a conseqüente exigência por novos conhecimentos e tecnologias transformaram definitivamente a vida das pessoas, suas relações de trabalho e o contexto social e econômico do qual eram parte. Suas ambições, aspirações e respostas diante desse novo modelo as levaram a encontrar novos caminhos para alcançar seus objetivos.

Em função dessas transformações, a Educação e, mais especificamente, o Ensino Superior (ES) passaram a ser considerados por muitas pessoas como uma forma de ascensão socioeconômica, aumentando vertiginosamente a demanda por vagas em cursos de graduação, sem um correspondente aumento da oferta, o que, associado aos modelos de ingressos vigentes, fez crescer a rivalidade e a exclusão desse bem, tanto nas Instituições de Ensino Superior públicas, quanto nas particulares.

A educação, [...] na medida em que é o principal instrumento através do qual são adquiridas posições profissionais, torna-se, também, não só um elemento básico de mobilidade social, mas também um elemento legitimador da posição social adquirida (PEREIRA, 1974, p. 100).

O Ensino Superior, enquanto investimento, desperta não só o interesse privado, mas também o público. Os investimentos públicos em ES são capazes de produzir desenvolvimento econômico por meio de oportunidades educacionais mais equânimes e que gerem maior mobilidade econômica e social, traduzindo-se esse fato em intervenções estatais de caráter amplificador ou democratizador do acesso a esse bem e em políticas públicas afirmativas direcionadas ao alcance do bem-estar social.

O desenvolvimento econômico ao estimular a mobilidade social, depende, então, para sua realização em proporção significativa, de educação adequada e treinamento técnico. Admitindo, portanto, que o desenvolvimento industrial provoca uma circulação da força de trabalho, onde cada um procura alcançar uma posição em que melhor se revelem suas capacidades, a mobilidade vertical pode ser considerada a chave do crescimento econômico e da eficiência do aparelho educacional existente (HUTCHINSON, 1960, p. 5).

Nesse trabalho discute-se o papel da Educação Superior, não como um fim em si mesmo, mas como um agente de transformações sociais capaz de transcender

“desvantagens cumulativas” que são formadas desde a origem de cada indivíduo. **Analisa-se, assim, se hoje, com todas as políticas públicas direcionadas à Educação, especialmente à pública, o ES tem sido um instrumento de mobilidade econômica, ou se as políticas têm sido inócuas e o sistema tem apenas perpetuado ou confirmado as origens de cada indivíduo, alimentando um ciclo vicioso de regressividade alocativa e redistributiva.**

Questiona-se, desta forma, o financiamento da educação superior pública e as políticas estatais nos moldes que têm sido esboçados nos últimos anos no Brasil. Busca-se saber se elas têm sido eficazes para os fins de redistribuição de renda, visto ser a educação superior pública na atualidade um bem extremamente rival e excludente e, portanto, cada vez mais privado, e não público.

Além disso, considera-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas recebem financiamento estatal para o provimento do exercício de suas atividades, ou seja, recursos advindos do povo e, portanto, a este devem prestar contas. Impõe-se, assim, que esse recurso seja usado da forma socialmente mais justa, quanto possível, considerando-se justiça para os fins desse trabalho a alocação progressiva dos recursos públicos, ou seja, que não sejam os mais pobres a financiar os estudos dos mais ricos por meio do pagamento de impostos.

Uma nova concepção de justiça incorpora às demandas de redistribuição de riquezas, a reivindicação do reconhecimento social, sustentando que as injustiças sociais não são apenas econômicas, mas também morais e simbólicas. Assim, ao conceito de justiça social como justiça distributiva, localizada no registro da economia, acrescentam-se outras orientações normativas que se manifestam nas discussões de temas como multiculturalismos, diferencialismos, ações afirmativas (PEIXOTO E ARANHA, 2008, p. 164).

Embora a atuação do Estado nem sempre consiga corrigir as falhas de mercado na oferta de um “bem público”, como é o caso da Educação, não é solução deixar que a iniciativa privada ou o mercado por si só promovam uma educação igual para todos. A esse respeito, Marx e Engels (2012, p. 57) afirmam: “As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”. Paulo Freire (1984 *apud* SILVA; MISOCZKY, 2008, p. 4) corrobora essa afirmação, nos seguintes termos: “seria, na verdade, uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Nesse contexto, o conceito de equidade que permeia esse trabalho reflete a ideia desta enquanto princípio constitucional brasileiro, exposto nos seguintes termos por Paulo e Alexandrino (2009, p. 47):

O princípio da igualdade determina que se dê tratamento igual aos que se encontram em situação equivalente e que se trate de maneira desigual os desiguais, na medida de suas desigualdades... O princípio constitucional de igualdade não veda que a lei estabeleça tratamento diferenciado entre pessoas que guardem distinções de grupo social, de sexo, de profissão, de condição econômica ou de idade, entre outras; o que não se admite é que o parâmetro diferenciador seja arbitrário, desprovido de razoabilidade, ou deixe de atender a alguma relevante razão de interesse público. Em suma, o princípio da igualdade não veda o tratamento discriminatório entre indivíduos quando há razoabilidade para a discriminação.

Nesse sentido, espera-se responder a duas questões: **1) O Ensino Superior no Brasil, por si só, é capaz de promover desenvolvimento econômico e mobilidade, ou existem barreiras no acesso a esse nível de ensino advindas das características de origem dos estudantes? 2) As políticas de ingresso adotadas na UnB e as políticas públicas estatais têm sido eficazes para fins de alocação e redistribuição de recursos públicos e, portanto, promotoras de mobilidade econômica?**

Buscando respostas às questões supramencionadas, esse trabalho estrutura-se em cinco capítulos. No *primeiro capítulo*, versa-se sobre os conceitos de educação enquanto bem público ou privado, à luz dos conceitos econômicos de rivalidade e exclusão, bem como, da transversalidade e dos *trade-offs* existentes entre os objetivos estatais de igualdade democrática, eficiência e mobilidade sociais.

Observa-se que a Educação e mais especificamente o ES têm ocupado um lugar de destaque nas ações e intervenções estatais e que embora não haja consenso entre os autores, sua importância estratégica, enquanto promovedora e garantidora do bem-estar social é fortemente justificada pelo mérito intrínseco que possui e pelas externalidades potenciais que é capaz de produzir. Enumera-se também uma série de variáveis (endógenas e exógenas) que podem influenciar a decisão de educar-se, dando-se ênfase às alterações nas leis que regem o ES e suas implicações sobre o equilíbrio entre a oferta e a demanda pelo ES Público, especialmente em determinadas carreiras.

O *segundo capítulo* expõe as principais teorias que correlacionam Ensino Superior, Renda e Mobilidade Econômica. Aborda-se como paradigma a Teoria do Capital Humano (TCH), comparando-a a outras teorias que se encontram, pelo menos em parte, em oposição a ela. A TCH surge por volta da metade dos anos 60, em meio à

necessidade de se pensar e solucionar os entraves relacionados a um crescimento econômico com melhores níveis de distribuição de renda. Até então, não havia grande preocupações com o capital humano “porque o interesse por crescimento econômico era relativamente menor. Os problemas mais importantes da época eram alcançar o pleno emprego e abrandar a virulência dos ciclos econômicos” (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 3).

Para a TCH a educação¹ é o principal fator capaz de, em função dos aumentos de produtividade, explicar os aumentos de renda de um indivíduo, sua mobilidade econômica e o desenvolvimento econômico do país. Em outras palavras, se um indivíduo aumentar seu nível de escolaridade, não haverá barreiras à sua mobilidade econômica. Outras teorias, no entanto, contradizem essa afirmação, expondo que existem barreiras à mobilidade que decorrem de características relacionadas à origem do indivíduo e de fatores ligados as características de cada mercado e de cada atividade profissional. É com base em algumas dessas teorias que o estudo proposto nesta dissertação se baseia e para as quais ele busca contribuir.

No *terceiro capítulo* observa-se o papel do Estado como promotor de mobilidade econômica, *vis-à-vis* as políticas públicas brasileiras de amplificação e democratização do acesso ao ES. Explicita-se, assim, as principais formas de avaliação, financiamento e seleção que vêm sendo implementadas nos últimos anos, em especial, a nova Lei de Cotas para Escolas Públicas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, considerando-a como um marco regulatório importantíssimo para o avanço da democratização do acesso a esse nível de ensino, uma vez que estabelece que todas as Instituições Federais de Ensino (IFEs) deverão, em seus processos seletivos, reservar, obrigatoriamente, um percentual mínimo de 50% de suas vagas, por curso e por turno, aos estudantes que tenham cursado todo o Ensino Médio em Escolas Públicas, observada a restrição orçamentária familiar e a cor/raça/etnia de cada indivíduo.

A educação por si logra pouco êxito quando vem desvinculada de outras medidas políticas e sociais referidas as condições de vida das pessoas, no entanto, quando combinada com estes elementos, seu poder de mudança é extraordinário, e poderia produzir um impacto realmente significativo no desenvolvimento econômico-social (MENDES e PEREIRA, 2004, p. 13).

¹ Para a TCH os aumentos em educação representam aumentos de produtividade, decorrentes dos acréscimos de conhecimentos dos indivíduos, de suas habilidades cognitivas e dos seus estoques de capital humano.

Apresenta-se, também, nesse capítulo a Universidade de Brasília (UnB), objeto do estudo empírico realizado neste trabalho, e as suas políticas de ingresso na graduação presencial, dando-se ênfase ao Programa de Avaliação Seriada (PAS) e ao Vestibular (subdividido em Sistema Universal e Política de Cotas para Negros e para Escolas Públicas). Além disso, analisam-se a oferta e a demanda de vagas por cursos ao longo dos últimos anos e estabelece-se uma hierarquização por demanda entre as carreiras.

No *quarto capítulo* apresenta-se a metodologia utilizada no trabalho. As bases de dados foram extraídas dos Questionários Socioculturais (QSCs) aplicados pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) aos candidatos ao Vestibular e ao PAS da UnB entre o período de 2009.2 e 2013.1. A seleção das variáveis de origem observou dois critérios: 1) A Lei de Cotas para Escolas Públicas, que toca em três pontos específicos: A restrição orçamentária da família, isto é a Renda Familiar²; o Tipo de Escola em que o aluno estudou no Ensino Médio, se público ou particular; e a sua Cor/Raça/Etnia; e 2) Outros estudos empíricos embasados nas Teorias Estruturalistas, como os de Schwartzman (1981, p. 104 e 105):

Existe uma grande relação, em todas as partes, entre renda e educação, mas também uma relação entre renda da família de origem e educação, seja essa medida em termos de ano de escolaridade ou, simplesmente, de aproveitamento escolar ou escores em testes de diversos tipos. Isso significa que, em termos individuais, obter educação pode ser um canal efetivo de mobilidade social; mas que, em termos coletivos, a chance de que alguém consiga educação em nível adequado depende, essencialmente, das condições de renda de sua família. Em outras palavras, a educação, basicamente, reproduz um sistema anterior de desigualdade e estratificação social.

No *quinto capítulo* realiza-se efetivamente o estudo empírico, que corroborando os pressupostos das Teorias Estruturalistas se propõe a verificar se as características de origem dos indivíduos impactam a sua aprovação na UnB. Nesse sentido e em contraponto a TCH, pretende-se demonstrar que existem barreiras à mobilidade ocupacional e socioeconômica intergeracional decorrentes da origem e das características pessoais dos indivíduos que influenciam e decidem não só o seu acesso ao ES público, mas também a escolha do curso e as suas perspectivas futuras de trabalho e renda.

Sugere-se, então, que no ES Público, mais especificamente nas Universidades Públicas Federais, a exemplo da UnB, há uma distribuição regressiva de recursos por

² Algumas palavras no texto foram iniciadas por letras maiúsculas de forma a destacá-las como variáveis.

parte do Estado, segundo a qual, os mais ricos conseguem ingressar nos cursos mais prestigiados e melhor remunerados no mercado de trabalho, porque de origens privilegiadas e com melhores condições para aprovação nos processos seletivos universitários. Nesse contexto, o papel regulador do Estado no ES torna-se fundamental, enquanto promovedor de políticas públicas de equalização das oportunidades educacionais, proporcionando maior democratização do acesso, seja por meio de Leis ou de subsídios que sejam capazes de provocar uma alocação mais eficiente e progressiva dos recursos públicos.

A universidade deve ser capaz de responder aos anseios da sociedade, a fim de contribuir não só para uma formação técnico-científica de qualidade, condizente com o mundo de trabalho contemporâneo, mas também para uma formação que contribua na construção de uma sociedade mais democrática, mais equânime, mais inclusiva e solidária (MEC, 2012, p. 39).

Espera-se, assim, que os resultados da pesquisa possam contribuir para o processo decisório da UnB, quando das decisões pelos modelos de ingresso na graduação presencial, a exemplo da implementação do Sistema de Cotas para Negros há 10 anos e da recente decisão de, a partir de 2014, aderir ao ENEM, contribuindo subsidiariamente para as políticas públicas de ES brasileiras, de forma que estas possam ser cada vez mais equânimes.

CAPÍTULO 1 - PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO SUPERIOR?

1.1 - AS DIVERSAS VISÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Ensino Superior no Brasil foi fortemente influenciado pelos modelos europeus de educação. Gellert (1993a *apud* MAGALHÃES, 2004, p. 13, 55 e 56) define três tendências dominantes dentro das instituições acadêmicas européias: O Modelo de Conhecimento ou Investigação, centrado na produção ou investigação do conhecimento; o Modelo da Personalidade, centrado na distribuição do ensino produzido; e o Modelo Profissional ou de Formação, cuja ênfase reside na função de servir à sociedade.

No *Modelo de Conhecimento ou Investigação* o objetivo principal do Ensino Superior é a criação e transmissão de conhecimentos. Corresponde às ideias de universidade de Von Humboldt (influentes, especialmente, na Alemanha), segundo as quais a ênfase da educação deveria residir na ciência moderna e na institucionalização, livres de concepções religiosas, estatais, sociais ou econômicas.

O *Modelo da Personalidade*, por sua vez, relaciona-se ao modelo anglo-saxônico de instituição de ensino, que se baseia nas ideias de universidade de Newman, segundo as quais, se defende que a concepção liberal de educação superior deve ser o norte para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes. A formação do caráter baseado em uma educação liberal consistia na busca do conhecimento como um fim em si mesmo, adquirido filosoficamente e sem fragmentações, devendo a universidade ensinar todos os ramos do conhecimento.

Para Newman a aquisição de conhecimentos deveria destinar-se ao benefício dos homens e as universidades tinham o papel de proteger esse conhecimento e a ciência, disseminando o “conhecimento liberal” em detrimento do “conhecimento útil”. Magalhães (2004, p. 54) assevera que as ideias de Newman e Humboldt estavam centradas em uma mesma matriz, “a matriz moderna”, que aborda o conhecimento como um fim em si mesmo, devendo ser este construído, preservado e desenvolvido para alcançar a verdade em uma concepção unitária, indo além da diversidade e das divisões das disciplinas e faculdades.

De forma contrária aos modelos anteriores, o *Modelo Profissional ou de Formação*, ligado ao modelo de ensino superior francês, concentra-se na produção de

quadros para o aparelho estatal, enfatizando a aquisição de capacidades profissionais como estando no cerne da missão das instituições de ES.

Embora esses modelos caracterizem-se pela formação de pensamentos divergentes acerca dos objetivos a que se deve destinar o ES, traduzindo-se, respectivamente, em instituições culturais, científicas ou profissionais, todos, ao final, trazem em seu âmago o culto à razão, ao conhecimento e à crítica para o desenvolvimento educativo humano. Fávero (2006, p. 3) considera, entretanto, que:

A Universidade Brasileira foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Para Rohden (2002, p. 43), o governo não está interessado na ciência como busca da verdade. Seu interesse é puramente técnico, tendo em vista que o conhecimento produzido por ela fornece os meios pelo qual o Estado influencia, controla e domina o povo. “A universidade é instrumentalizada politicamente. Mas a verdade, nesse contexto, não serve como instrumento da política, porque ela não se deixa instrumentalizar e, pela própria busca da verdade, denuncia a sua utilização para fins incompatíveis com ela mesma”.

Para Darcy Ribeiro (1975, p. 45) as universidades são “produtos residuais da vida de seus povos”, só podendo ser compreendidas, portanto, quando analisadas no contexto histórico e cultural de cada sociedade. Elas refletem assim, o desenvolvimento global das nações, para o qual as universidades só concorreram subsidiariamente, mas que por ele foram influenciadas, ao ponto de receberem recursos e exigências de novos serviços.

A universidade atua como a grande agência, não só formadora como seletora dos quadros dirigentes da sociedade. No futuro, os poderes resultantes do exercício de tais funções serão cada vez maiores, a ponto de seu desempenho exigir a obediência a regras explícitas. Hoje em dia, a Universidade só responde no plano técnico-acadêmico pela triagem que pratica, através de seus sistemas de exames e de outorga de diplomas. Por este mecanismo a Universidade abre ou encerra, para cada estudante, certas perspectivas de vida e de ascensão social (RIBEIRO, 1975, p. 17).

Santos (2011, p. 111 e 113), por sua vez, defende que a universidade deve ser uma instituição responsável por fazer a ligação entre o presente e o futuro, por meio dos conhecimentos e da formação produzida e “pelo espaço público privilegiado de

discussão aberta e crítica que constitui”. Ele assevera que no século XXI as universidades devem estar intimamente relacionadas a um projeto de país, devendo para tanto haver uma reforma que possa transformá-las em verdadeiros bens públicos. Essa reforma teria por objetivo central:

Responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da atual fase de globalização capitalista (SANTOS, 2011, p. 56).

De acordo com Santos (2011, p. 84 e 86) as universidades são pressionadas a produzir conhecimento em função de ganhos de produtividade e de competitividade, o que tem transformado a educação superior em um bem transacionável no mercado, isto é, em um bem privado ou privatizável e assim cada vez mais distante do bem público que deveria ser: “a universidade é pressionada para transformar o conhecimento e seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente. A posição no mercado passa a ser crucial e, nos processos mais avançados, é a própria universidade que se transforma em marca”.

O crescimento da ‘indústria do conhecimento’ está surgindo a permear governo e empresas e a incorporar um número cada vez maior de pessoas alçadas a níveis de qualificação cada vez mais altos. Diz-se que a produção, a distribuição e o consumo de ‘conhecimento’ em todas as suas formas são responsáveis por 19% do produto nacional bruto, de acordo com os cálculos de Fritz Machlup; e a ‘produção de conhecimento’ está crescendo um índice cerca de duas vezes maior que o do resto da economia (KERR, 1982, p. 80).

Chauí (2001, p. 108) considera que as pessoas, há tempos atrás, queriam cursar a universidade para se dedicarem à pesquisa e ao ensino e que hoje elas o fazem para adquirir um diploma “a qualquer custo”, tendo em vista atender a exigências mercadológicas de empresas que utilizam os títulos como indicadores de escolha em seus processos seletivos:

Os jovens universitários estão convencidos de que sempre foi e sempre será assim, e que a função da universidade é adaptar-se às exigências das organizações empresariais, isto é, do que se costuma chamar de ‘o mercado’. O diploma confere ao que procura emprego a condição de ‘especialista’ e de ‘competente’ e uma posição superior na hierarquia de cargos e funções. Dessa maneira, a universidade alimenta a ideologia da competência e despoja-se de suas principais atividades, a formação crítica e a pesquisa (CHAUÍ, 2001, p. 108).

Pierre Bourdieu (1973 *apud* Guimarães, 2003, p. 10) observa que, na sociedade atual o desenvolvimento empresarial e tecnológico adota políticas educacionais de massificação educacional, onde, em tese, todos os indivíduos teriam acesso às instituições de ensino, entretanto, ele assevera que existem barreiras à mobilidade que fazem com que as elites, em razão de possuírem um maior estoque de capital cultural, “proporcionado pelas condições sociais e pelo maior nível de escolaridade de seus pais”, continuem tendo acesso às melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 204).

1.2 - A VISÃO ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Ensino Superior foi sendo transformado ao longo da história. O modelo Humboldtiano de universidade, que tendia a ignorar as demandas do mundo externo em função da preservação de sua autonomia intelectual, passou, gradativamente, a ter que rever sua identidade institucional, ampliando sua atuação e suas funções para além dos papéis clássicos de ensino e pesquisa e passando a exercer outros papéis, como o de “contribuir para o fortalecimento da competitividade da economia, fornecer treinamento especializado para atender as necessidades do mercado de trabalho, atender demandas de empresas privadas, formar quadros para as burocracias públicas, prestar serviços para o aparelho estatal e etc.” (MARTINS, 2006, p.1005).

Uma formação universitária visa a elevar o tom intelectual da universidade, a cultivar o espírito público, a apurar o gosto nacional, a contribuir com princípios verdadeiros para o entusiasmo popular e com metas fixas para as aspirações populares, a dar amplitude e sobriedade sobre as ideias da época, a facilitar o exercício do poder político e a refinar o relacionamento da vida privada. Ela prepara um homem para ocupar qualquer cargo com credibilidade e dominar qualquer assunto com facilidade (KERR, 1982, p. 20 e 21).

De forma a se adaptar às mudanças sociais e econômicas de cada nação, as universidades passaram, gradativamente, a se reorganizar. Wanderley (1991, p. 18) assevera que elas foram pensadas inicialmente para atender aos filhos das elites, mas que com as transformações sociais elas se viram pressionadas pelos anseios de mobilidade social da classe média. “Pouco a pouco elas se transformaram no lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais”.

Para Hutchinson (1960, p. 4 e 15) a mobilidade social pressupõe “a existência de uma hierarquia de *status* na qual, todos os membros da comunidade têm um lugar” e a transição entre esses lugares ou “classes” só se torna possível, se o meio social e econômico do país permitir. A mobilidade social e a ocupacional, assim, estão indissoluvelmente ligadas e podem ser produzidas por meio do desenvolvimento industrial, de novos negócios, investimentos, tecnologias e novos postos de trabalho, que estão sempre demandando novos conhecimentos para a substituição de empreendimentos econômicos obsoletos.

Labaree (1997, p. 42 e 43), em análise à educação americana, expõe que Igualdade Democrática, Eficiência Social e Mobilidade Social são alguns dos objetivos estatais que se relacionam diretamente com a classificação da educação enquanto bem público ou privado. Ele explica que quando o objetivo do Estado é promover a *Igualdade Democrática*, a educação é considerada como um bem puramente público, que visa preparar cidadãos para o desempenho de papéis políticos voltados para aquisição de valores como cidadania.

Quando o objetivo da educação é a *Eficiência Social*, a educação é esboçada como um bem público a serviço do setor privado, isto é, ela visa à formação de trabalhadores (capital humano) para exercerem os diferentes papéis demandados pelo mercado, dando ênfase ao contribuinte e ao empregador ao em vez do cidadão (ênfatizado no modelo de igualdade).

Por fim, quando o objetivo é *Mobilidade Social*, a educação traduz-se em um bem privado e sua ênfase reside na perspectiva do consumidor, isto é, em seu consumo pessoal ou privado. Nesse caso, ela se destina a preparar pessoas para serem bem sucedidas na competição por espaços onde consigam ocupar os papéis de mercado mais desejados e as melhores posições sociais (LABAREE, 1997, p. 42).

Labaree (1997, p. 73) afirma, ainda, que cada um desses objetivos, em determinado momento histórico, foi abordado pelo Estado com maior ou menor relevância e que em muitos casos eles se inter-relacionam ou se complementam, mas também geram *trade-offs* entre si. Em sua concepção, atualmente, tem prevalecido o entendimento de que a educação é um bem privado com objetivos de Mobilidade Social, o preocupando o fato de nos últimos anos ela ter se voltado estritamente ao consumo, com forte mercantilização do ensino em detrimento da formação conceitual realmente útil e com credenciais educacionais passando a ser mais importantes do que o próprio aprendizado.

Vasconcellos (2004, p. 403 e 404) defende que a educação é tanto um bem de consumo como um bem de investimento e que apesar dela “não ser um bem público puro e os retornos privados da educação serem altos, há espaço para a intervenção pública, tanto do ponto de vista da eficiência econômica quanto do ponto de vista distributivo”.

Rezende (2010, p. 26 e 27), *vis-à-vis* os aspectos de rivalidade e exclusão, classifica a educação como um bem misto ou semipúblico, já que possui tanto características de bens públicos como de bens privados: “até determinado limite, não há diferença se em uma sala de aula entra um novo aluno, ou seja, não há rivalidade de consumo do serviço (a aula). Há, todavia, capacidade de facilmente excluir alguém do consumo, o que a enquadra, assim, na categoria de bem semipúblico”. Para ele, a atuação do governo sobre a educação resulta do mérito intrínseco que ela possui.

Musgrave (1959 *apud* Mueller, 2007, p. 7 e 8) cita três razões para justificar a intervenção estatal fiscal na educação: a Distribuição de Renda, a Estabilidade Econômica e a Alocação dos Recursos Públicos com vistas à correção de falhas de mercado. Em sua concepção, fins *distributivos* não são a razão para os investimentos do Estado na educação, uma vez que outras políticas como as assistenciais surtiriam efeitos bem mais evidentes. Ele descarta que o fator *Estabilidade* seja a razão, e afirma que a *Alocação* de recursos justificaria a intervenção do Estado na educação se ela fosse um bem público, o que ele afirma não ser, então conclui que a razão para o Estado se envolver com o financiamento dos serviços de ensino são as externalidades positivas que podem advir dela.

Mueller (2007, p. 2) corrobora a posição de Labaree ao defender que a educação é um bem rival, excludente, e, portanto, privado, o que, sob sua ótica, a habilita a ter seus direitos de propriedade completamente explorados por particulares. Questiona,

entretanto, que o apoio público aos serviços de Ensino Superior seja justificado em função das externalidades potencialmente produzidas, uma vez que seus estudos demonstraram que o investimento puro em serviços de ensino nesse nível não produz claramente externalidades positivas. Já para a escolaridade primária e secundária, os estudos apontaram que há externalidades positivas, restando nesse caso pouca dúvida de que o financiamento público integral a esses níveis seja justificado.

Para Barros e Mendonça (1997, p. 1) a educação é responsável por externalidades que vão além do benefício individual, entretanto o autor considera que é extremamente difícil mensurar a magnitude dos impactos externos que ela é capaz de produzir:

Do ponto de vista privado, a educação tende a elevar os salários via aumentos de produtividade, a aumentar a expectativa de vida com a eficiência com que os recursos familiares existentes são utilizados, e a reduzir o tamanho da família, com o declínio no número de filhos e aumento na qualidade de vida destes, reduzindo, portanto, o grau de pobreza futuro. No entanto, [...] as externalidades geradas pela educação podem, em geral, superar em grande medida os seus efeitos privados.

Vasconcellos (2004, p. 404) relata que a educação pode promover grandes contribuições para a redução dos níveis de criminalidade e para a melhoria da cidadania, além de ser uma importante ferramenta de redistribuição de renda e conseqüentemente de mobilidade social. Para ela, desconhecer os benefícios associados a níveis mais elevados de educação pode provocar prejuízos futuros à sociedade, uma vez que as externalidades positivas que poderiam acontecer em razão de uma maior educação como, por exemplo, a redução de doenças e da miséria e o aumento da empregabilidade e da renda na economia, podem ser drasticamente minoradas.

1.3 - VARIÁVEIS ECONÔMICAS QUE AFETAM A DEMANDA POR EDUCAÇÃO SUPERIOR

A teoria econômica assume a premissa de que a Educação Superior é um investimento e que, portanto, aqueles que ingressam nas universidades incorrem em custos iniciais intencionando auferir retornos futuros ou níveis de ganhos mais elevados. A esse processo os economistas denominaram Capital Humano e para sua aquisição, cada indivíduo, de acordo com as suas “habilidades ou diferenças de aproveitamento a

anos adicionais de educação, desenvolve as suas próprias curvas de demanda e oferta” (FRANCO, 2005, p. 11).

Considerando-se a aplicação das regras de mercado da oferta e demanda na relação existente entre o nível educacional de uma pessoa e sua renda, temos que, “o benefício da educação é, em geral, medido pela diferença de renda alcançada em função dos anos adicionais de estudo” (VASCONCELLOS, 2004, p. 403). Assim, quando a demanda aumenta, “aumenta o valor da educação, medido através do ganho salarial resultante de um ano a mais de instrução. Essa relação permite tratar a educação como um investimento, medindo suas taxas de retorno” (IOSCHPE, 2004, p. 152).

Para Ehrenberg e Smith (2000, p. 319) as pessoas que vislumbram a aquisição de um diploma de graduação como um investimento, o fazem, porque acreditam que alcançarão uma situação futura mais benéfica. Elas visam benefícios em longo prazo como melhores salários e ocupações mais estimulantes, agradáveis, de maior prestígio e que também ofereçam maior desfrute futuro de atividades fora do mercado. Afirmam, assim, que essas pessoas estão sujeitas a restrições orçamentárias e, portanto, se os gastos com investimento em capital humano se elevarem, mantidas inalteradas todas as outras coisas, a demanda de estudantes por ES declinará e vice-versa.

A demanda por educação é resultado da decisão ótima familiar, dada sua restrição orçamentária... Habilidades e preferências individuais ou familiares e custos de financiamento podem diferir entre indivíduos e gerar diferentes escolhas ótimas no cálculo de custo-benefício da educação (VASCONCELLOS, 2004, p. 403).

Os teóricos do Capital Humano acreditam que a análise de custo e benefício entre deixar de trabalhar no presente para trabalhar no futuro com uma melhor remuneração é uma decisão que muitas vezes vai além dos estudantes. Estes podem ser influenciados pela sociedade e por seus pais, principalmente àqueles jovens que têm pais com nível de escolaridade maior. A esse respeito, Schultz (1963 *apud* FRANCO, 2005, p.10) afirma:

Sendo a educação uma *Proxy* para o nível de renda, pais mais educados teriam mais condições financeiras de arcar com os custos do investimento em educação dos seus filhos. Assim, seja pela maior consciência dos benefícios da educação ou pelas melhores condições de cobrir os custos, os pais com as maiores escolaridades tendem a ter filhos também com as maiores escolaridades.

Para Hutchinson (1960, p. 10 e 11) todos os níveis educacionais vinculam-se a *status* sociais de origem e para mantê-los ou ascender a *status* mais elevados que os de seus pais, cada indivíduo deve obter níveis educacionais mais elevados do que àqueles vinculados a sua classe de origem. Ele considera, entretanto que “a eficiência desse meio aparentemente simples de mudar o *status* social é rigorosamente restringida pelas dificuldades que o indivíduo enfrenta ao querer uma educação mais elevada do que a esperada pela sua classe”. Para ele a universidade é uma ferramenta poderosa de manutenção e ascensão social, restrita, em grande parte, a pessoas com alto poder aquisitivo.

Ioschpe (2004, p. 60, 181 e 182) aponta outras variáveis que podem ter impactos sobre a demanda e o aprendizado, como por exemplo, o desenvolvimento tecnológico, a escolaridade dos professores, a infraestrutura ou manutenção das escolas, o prestígio dos diplomas da instituição no mercado de trabalho e a localização da universidade na cidade onde reside o estudante, impactando na distância percorrida e em seus custos de acesso à educação. Ele afirma que o desenvolvimento tecnológico é o principal fator gerador dos aumentos na demanda por educação, visto que a necessidade de pessoas alcançarem maiores níveis educacionais aumentará à medida que as novas tecnologias exigirem delas a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

De acordo com Ehrenberg e Smith (2000, p. 325) a demanda por educação universitária como investimento segue algumas características específicas em termos de orientação, idade, custos e diferenças de ganhos. Eles defendem que os indivíduos orientados para o futuro, *ceteris paribus*, têm mais possibilidades de ir para a universidade do que os voltados para o presente e acreditam que a razão para os jovens representarem a maioria da demanda pelo ES se deve ao fato deles terem uma vida remanescente mais longa e poderem usufruir mais tempo dos ganhos provenientes da educação do que os estudantes mais velhos.

Os custos de investimento em Capital Humano também são determinantes das escolhas do estudante e da demanda agregada por educação em nível superior. Ioschpe (2004, p. 31) classifica os custos de educação em dois grupos: *Custos Diretos*, incorridos por pais, alunos e governo com mensalidades, livros, despesas de instalações físicas, salários de professores e outros; e *Custos de Oportunidade*, que representam o que o aluno deixa de ganhar no mercado de trabalho em termos salariais pelo fato de frequentar a universidade. Além desses, há também os *Custos com Perdas Psicológicas*, que se referem às dificuldades dos estudantes de educarem-se, de serem avaliados e de

buscarem empregos, e porque, nos casos de migração ocorre o abandono da convivência com os velhos amigos e familiares.

Para Ehrenberg e Smith (2000, p. 327) os custos de oportunidade de cursar uma universidade são maiores para as pessoas mais velhas do que para os mais jovens, pois, de forma geral, os empregadores estão dispostos a recompensar a experiência e a maturidade adquirida com a idade com salários médios mais altos, nesse contexto, os salários das pessoas mais jovens são menores do que os dos mais velhos, incorrendo esses últimos em maiores custos de oportunidade de frequência universitária. “Dessa forma, as pessoas mais velhas são duplamente desencorajadas de se tornarem estudantes: seus ganhos cessantes são relativamente elevados e o período à sua disposição para colher os benefícios é comparativamente curto”.

Os salários de equilíbrio dos adolescentes costumam ser baixos porque adolescentes costumam estar entre a parcela dos trabalhadores menos qualificados e experientes. Além disso, eles frequentemente se dispõem a aceitar um salário inferior para obter um aprendizado (MANKIWI, 1999, p. 124).

As diferenças de ganhos também podem impactar a demanda por educação. Tudo mais constante, quanto mais aumentar a diferença de ganhos entre os formados de universidades e os formados de segundo grau, ou seja, quanto maior for o retorno ou prêmio financeiro pelo diploma universitário, maior será a demanda pelas universidades. Da mesma forma, quanto melhor o mercado de trabalho remunerar determinadas carreiras em detrimento de outras, maiores serão as demandas pelas carreiras mais prestigiadas e melhor remuneradas. Além disso, Ehrenberg e Smith (2000, p. 331) citam que estudos recentes demonstraram que os amigos, a filiação étnica e a vizinhança têm fundamental importância nas decisões das pessoas de ingressarem no ensino superior:

As opções educacionais e ocupacionais de amigos e conhecidos parecem ter um efeito significativo sobre as decisões de capital humano do indivíduo, talvez porque a presença de modelos ajude a reduzir a incerteza que inevitavelmente cerca as estimativas de sucesso futuro em áreas específicas (EHREMBERG; SMITH, 2000, p. 331).

Mankiw (1999, p. 65 e 66), por sua vez, destaca cinco variáveis que impactam a demanda por um determinado bem ou serviço: 1) as expectativas do consumidor; 2) sua renda; 3) seus gostos; 4) o preço do bem; e 5) o preço dos bens relacionados. Como descrito anteriormente, as *expectativas* quanto ao futuro, considerando a restrição

orçamentária, isto é, a *renda*, podem impactar a demanda por um bem ou serviço no presente. Assim, um indivíduo pode aumentar o seu grau de escolaridade no presente na expectativa de auferir maiores rendimentos no futuro.

Cada indivíduo, entretanto, terá *gostos* específicos ou preferências pessoais, que estão relacionados a fatores históricos, culturais, sociais e psicológicos, que em razão de sua subjetividade tornam-se de difícil mensuração. O *preço do bem* e o *preço dos bens relacionados* também têm impactos sobre a demanda e se relacionam diretamente com a situação socioeconômica do indivíduo e o seu nível de renda, *vis-à-vis* a realidade de rivalidade e a exclusão das universidades públicas e privadas.

1.4 - VARIÁVEIS ECONÔMICAS E A OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos anos, a intervenção estatal tem sido um dos principais fatores de impacto sobre o aumento da oferta de vagas no Ensino Superior. Essa intervenção tem ocorrido de diversas formas, ampliando-se o caráter regulador do Estado, especialmente pela promulgação de novas Leis, o que têm demonstrado o papel de destaque desse nível de ensino para os interesses estratégicos governamentais e para o bem-estar social. Além das legislações, o financiamento e os subsídios têm sido as ferramentas mais utilizadas pelo Estado no apoio às estratégias de ampliação do acesso ao Ensino Superior. Ehrenberg e Smith (2000, p. 327) consideram, entretanto, que:

Os pacotes de ajuda financeira, incluindo-se os empréstimos, raramente cobrem todas as despesas da universidade, de forma que deve se recorrer aos recursos financeiros das famílias dos estudantes para atender a pelo menos parte dos custos. Diante desse fato, não é surpreendente que, mantendo-se os outros fatores constantes, os estudantes de famílias relativamente abastadas tenham mais possibilidade de ir à universidade.

Assim, as políticas públicas, os auxílios financeiros e os subsídios a estudantes, famílias e universidades são fatores de impacto sobre a oferta, mas também resultam em impactos sobre a demanda. *Ceteris Paribus*, se o número de vagas ou de auxílios financeiros aos candidatos disponibilizados pelas universidades subsidiadas aumentarem, pode-se esperar um acréscimo na concorrência pelas vagas, gerando, portanto, uma correlação positiva entre esses itens (VASCONCELLOS, 2004, p. 405). Observa-se assim, que a quantidade de vagas ofertadas impacta a demanda por curso, e

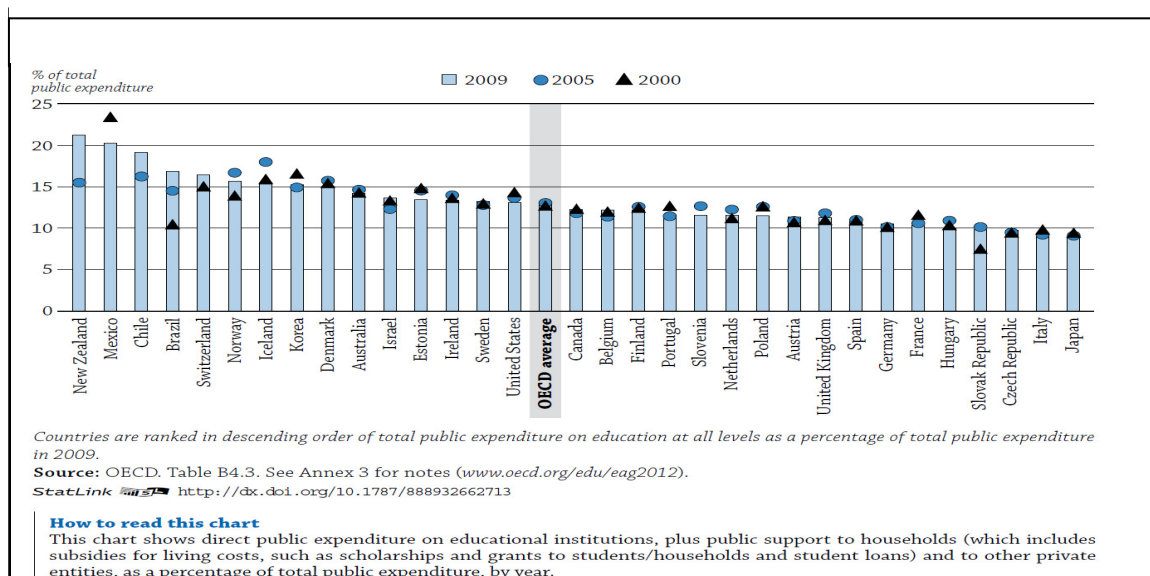
esses dois fatores, oferta de vagas e demanda por curso, afetam diretamente os interesses e as escolhas dos candidatos por determinadas profissões.

Para Mankiw (1999, p. 73) existem quatro variáveis que podem impactar a oferta de um bem ou serviço: 1) o seu preço; 2) o preço dos insumos; 3) as tecnologias; e 4) as expectativas do consumidor. Em relação aos *preços* ou custos com o ES, os estudos econômicos da OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2005, p. 209) apontavam em 2000 para a existência de uma considerável heterogeneidade nas taxas que incidem sobre esse tipo de bem ou serviço em cada país. No caso da Educação no Brasil:

A composição das despesas do governo concentra-se no ensino superior, cujos benefícios são predominantemente a favor dos não-pobres. Quase 60% dos estudantes que frequentam estabelecimentos públicos de ensino superior pertencem ao grupo dos 20% mais ricos. O ensino superior responde por cerca de um quinto das despesas do governo com educação, perto da média da OCDE. Mas o custo médio por estudante para o orçamento do ensino superior é de cerca de 150% do PIB *per capita*, quase quatro vezes a média da OCDE (OCDE, 2005, p. 209).

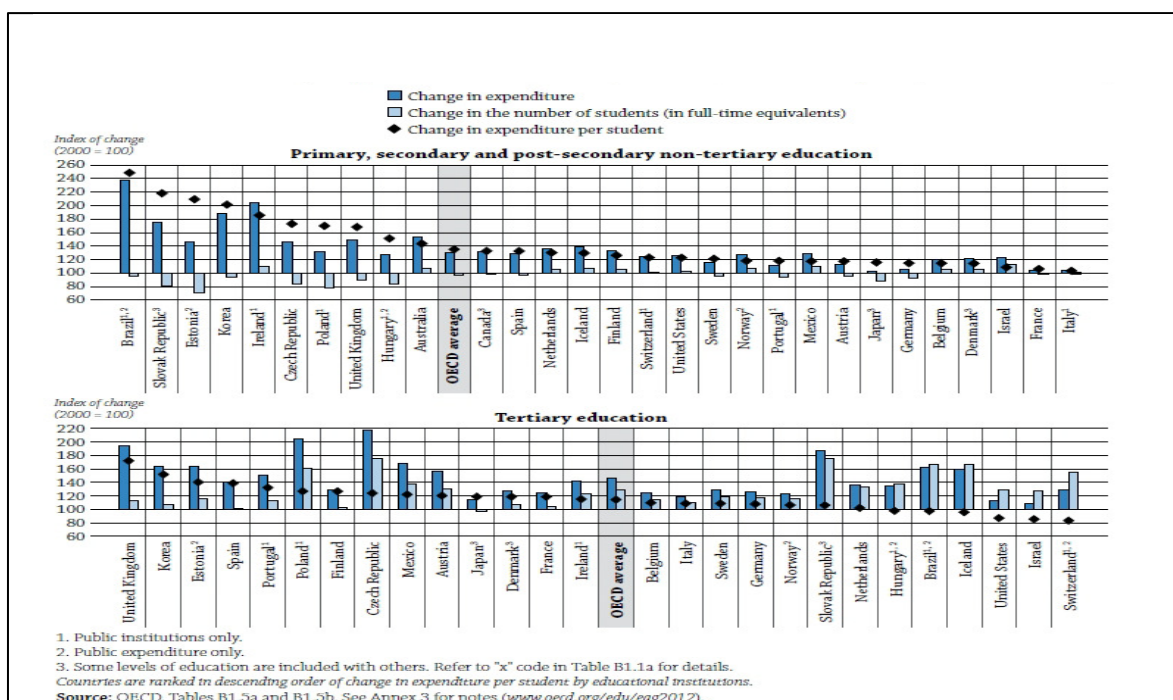
Os últimos estudos da OCDE, datados de 2012, indicam que no período entre 2000 e 2008 o Brasil aumentou significativamente seus investimentos em Educação. As matrículas no ES cresceram em 57% e embora as despesas educacionais nesse nível tenham aumentado em 48%, as despesas por aluno diminuíram em 6%. Ainda assim, em 2009, entre todos os países avaliados pela OCDE, o Brasil apresentou a maior proporção de gastos por aluno matriculado no ES, o equivalente a 106% do seu PIB *per capita*, considerado-se que os alunos matriculados nesse nível de ensino representavam somente 3% dos alunos matriculados em todos os níveis de ensino (*vide* gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 - Despesas Públicas em Educação como Percentual dos Gastos Públicos Totais nos Países da OCDE (2000, 2005, 2009)



Fonte: OCDE, 2012, p. 2.

Gráfico 2 - Alterações nos Gastos com Estudantes nos Países da OCDE



Fonte: OCDE, 2012, p. 3.

Em relação aos *insumos*, Mankiw (1999, p. 74) destaca que “a oferta de um bem está negativamente relacionada com o preço dos insumos usados na sua produção” e quanto às *tecnologias*, afirma que elas possibilitam a expansão da oferta por meio de novos instrumentos ou ferramentas de ensino. Um exemplo disso são os programas de

educação à distância, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), capazes de aumentar geograficamente as possibilidades de oferta e o acesso à educação a custos reduzidos.

No que concerne às *expectativas* ele assevera que estas se vinculam aos retornos futuros que estudantes, sociedade e governo esperam obter com a educação em nível superior. Na medida em que tenha a expectativa dos retornos positivos que a educação proporcionará ao bem-estar da população ou ao interesse público, o Estado tenderá a investir mais em educação. Nesse contexto, destaca-se que o Ensino Superior pode trazer retornos diferenciados em nível privado e em nível social.

Ioschpe (2004, p. 65) analisando os estudos de 2002 de Psacharopoulos e Patrinos (*vide* tabela 1) comenta que os ganhos individuais são maiores no nível primário, caem no secundário e aumentam um pouco no ensino universitário, à exceção dos países da Europa/Oriente Médio/África do Norte (excluídos deste último os membros da OCDE), nos quais, há um retorno universitário maior do que nos outros níveis.

O retorno social vai caindo continuamente: exceto nos países da OCDE, começa alto no ensino primário e depois cai, atingindo seu valor mais baixo no ensino universitário. É assim por causa dos altos custos do ensino universitário e do subsídio estatal aos universitários, extremamente alto, o que faz com que as taxas de retorno privadas sejam altas e as taxas sociais, relativamente baixas (IOSCHPE, 2004, p. 65 e 66).

Tabela 1 - Retornos Sociais e Privados à Educação, por Nível de Educação e Região (em %).

Região	Retorno Social			Retorno Privado		
	Primário	Secundário	Terciário	Primário	Secundário	Terciário
Ásia	16,2	11,1	11,0	20,0	15,8	18,2
Europa/Oriente Médio/África do Norte*	15,6	9,7	9,9	13,8	13,6	18,8
América do Norte/Caribe	17,4	12,9	12,3	26,6	17,0	19,5
OCDE	8,5	9,4	8,5	13,4	11,3	11,6
África Subsaariana	25,4	18,4	11,3	37,6	24,6	27,8
Mundo	18,9	13,1	10,8	26,6	17,0	19,0

* Excluindo membros da OCDE 1

Fonte: Ioschpe, 2004, p. 65.

Os indicadores do relatório *Education at a Glance* de 2011 da OCDE revelaram que entre todos os países pesquisados o Brasil apresentou o maior prêmio de ganhos

para os graduados no Ensino Superior. O relatório reafirma que os incentivos financeiros almejados com a conclusão de níveis mais elevados de educação são capazes de motivar as pessoas a adiar um consumo presente em prol de uma recompensa futura:

O Ensino Superior traz benefícios econômicos consideráveis para os indivíduos. Em média, nos países da OCDE, um graduado em nível superior pode esperar ganhar mais de 50%, a mais, do que uma pessoa com Ensino Médio. No Brasil, esse prêmio é de 156%, o mais alto entre todos os países, e fornece um incentivo contínuo para completar níveis mais elevados de educação. Esta vantagem aplica-se a homens e mulheres (OCDE, 2011, p. 5).

A demanda, as aspirações e as pressões sociais por ES também são grandes fatores que influenciam o Estado a intervir sobre a oferta de vagas e sobre a ampliação ou equalização das oportunidades educacionais. Ioschpe (2004, p. 59) considera que o crescimento das taxas demográficas e das taxas de matrículas são os dois principais fatores exógenos capazes de influenciar a oferta de educação, assim:

Quanto maior forem a população e a oferta educacional (número de escolas, salas etc.), maior será a oferta e, tudo o mais constante, menor será o retorno à educação. A diminuição do retorno pode dar-se de duas maneiras: ou através de salários menores (quando o empregador reduz o salário oferecido ao notar que o número de pretendentes cresceu mais que o número de vagas) ou, quando o valor do salário é fixo, através da diminuição de vagas disponíveis, aumentando o desemprego (IOSCHPE, 2004, p. 59).

1.5 - EQUILÍBRIO E DESEQUILÍBRIO ENTRE OFERTA E DEMANDA

Equilibrar oferta e demanda no acesso ao ES tem se constituído em um grande desafio para os órgãos governamentais. O crescimento demográfico e as exigências do mercado face às rápidas transformações tecnológicas, que exigem profissionais cada vez mais qualificados, têm feito com que os estudantes que terminam o Ensino Médio busquem e cobrem do Estado maior oferta de vagas em universidades públicas e particulares, bem como, maior inclusão e democratização no acesso. O Estado, por sua vez, dentro de suas restrições orçamentárias, é obrigado a enfrentar *trade-offs* na gestão política e orçamentária, tendo que decidir para que bens sociais destinará maiores recursos e com que finalidade estratégica.

O equilíbrio do Ensino Superior pressupõe igualdade entre oferta e demanda de vagas. A realidade brasileira atual expõe um desequilíbrio entre essas duas variáveis,

segundo o qual, a proporção de vagas ofertadas nos processos seletivos das IES fica muito aquém da demanda, gerando em alguns casos uma concorrência de mais de 80 pessoas para uma só vaga.

O Governo, tendo em vista o exposto, busca atenuar e reequilibrar a oferta e a demanda de vagas nas IES por meio de políticas como o REUNI e a Lei de Cotas para Escolas Públicas. Esta última interessa mais especificamente a este trabalho, visto que, deverá não só ampliar o acesso dos candidatos que ingressam nos cursos mais demandados dessas instituições, mas modificar radicalmente o perfil dos demandantes e ingressantes nas carreiras mais prestigiadas na escala hierárquica de demanda por profissões, uma vez que obriga que 50% da oferta de vagas de todos os cursos sejam destinadas a estudantes de escolas públicas, *vis-à-vis* a restrição orçamentária familiar e a cor/raça/etnia do estudante.

Com a Lei, esse perfil de estudantes passará a concorrer em maior número de vagas com estudantes que tiveram uma preparação escolar, familiar e financeira mais equitativa as suas, motivando-os a tentar o ingresso em determinadas carreiras. Assim, visto que a mudança do sistema de ensino visa ampliar o acesso dos estudantes mais pobres à universidade pública e gratuita, destinando cotas para todos os cursos, teremos um novo ponto de equilíbrio entre a oferta e a demanda, que parece retratar a expectativa governamental de melhoria da mobilidade ocupacional entre as classes sociais através da redistribuição indireta de renda.

Essas alterações deverão provocar outras mudanças em nível macroeconômico. Pessôa e Filho (2009, p. 9) asseveram que o valor de mercado da educação, ou seja, o prêmio de remuneração associado à maior escolaridade depende do equilíbrio entre a demanda e a oferta de habilidades que são adquiridas com a escolaridade formal, assim, se esta aumenta, o número ofertado de trabalhadores mais educados no mercado aumentará e conseqüentemente o prêmio de salário vinculado à escolaridade alcançada será reduzido. Desta forma, os autores explicam que o impacto da educação na desigualdade de renda depende de duas premissas:

Primeiro, a escolaridade não está distribuída igualmente entre os indivíduos de uma sociedade. Há desigualdade na distribuição de educação. Segundo, em função das ofertas e demandas por trabalho qualificado, a remuneração de mercado aos atributos que são adquiridos por meio da escolaridade formal pode ser maior ou menor. O balanço dos dois efeitos estabelecerá o impacto da educação sobre a desigualdade de renda. Quanto pior for a distribuição de

escolaridade e quanto mais o mercado de trabalho remunerar a educação, maior será o impacto desta na desigualdade (PESSÔA; FILHO, 2009, p. 9).

Ioschpe (2004, p. 58), considera ainda que o mercado opera em um constante dinamismo, tendendo sempre ao equilíbrio entre oferta e demanda. Assim, quando a demanda por Ensino Superior supera a oferta o “*skill premium*”, ou os “retornos” da educação, ou o “prêmio adicionado aos salários dos instruídos” aumenta, fazendo com que as pessoas acreditem que o aumento da escolaridade proporcionará retornos maiores do que abandoná-la e dedicar-se a outras atividades. Por outro lado, “quando a oferta excede a demanda e o retorno cai, as pessoas investirão em atividades de maior retorno, diminuindo a oferta do período seguinte e trazendo o mercado de volta ao equilíbrio”.

De forma análoga, as expectativas dos estudantes quanto aos retornos futuros de renda vinculados aos aumentos de escolaridade formal podem ser considerados na escolha da carreira, *vis-à-vis* a oferta de salários no mercado de trabalho. Nesse contexto, as escolhas das profissões por parte dos estudantes tenderiam a considerar o prêmio remuneratório ofertado pelo mercado e diferenciado em razão da hierarquia de prestígio, *status* e sucesso financeiro que cada carreira é capaz de produzir após a aquisição do diploma.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO SUPERIOR E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

2.1 - A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A Teoria do Capital Humano (TCH) busca explicar as relações existentes entre o nível de escolaridade de um indivíduo, sua produtividade e sua renda. Em 1776, Adam Smith já fazia referência ao papel da Educação na determinação da renda, abordando-a como um investimento, assim como outro qualquer:

Um homem educado à custa de muito tempo e trabalho para um qualquer desses empregos em que se requer uma extraordinária habilidade e destreza pode ser comparado a uma dessas máquinas caras; o trabalho que aprende a efetuar e que será pago por salários mais altos do que o dos empregos vulgares deverá repor toda a despesa da sua educação de forma que corresponda pelo menos aos lucros normais de um capital igualmente valioso (SMITH, 1979, p. 84).

Theodore William Schultz, Gary Stanley Becker e Jacob Mincer foram alguns dos precursores no desenvolvimento da Teoria do Capital Humano - TCH. Para Schultz (1973, p. 19 e 23) a instrução, entendida por ele como os serviços educacionais ministrados pelas escolas primárias, secundárias e de nível superior, pode proporcionar benefícios no presente ou no futuro. Ele explica que quando os benefícios ocorrem no futuro a instrução tem características de investimento e como tal, pode afetar despesas e rendas futuras.

A capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós “produzimos”, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (SCHULTZ, 1973, p. 25).

Para Schultz as escolas podem ser consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. Essa “empresa especializada” combina insumos e fatores de produção especiais em um processo educacional para gerar um produto também especial: recursos humanos qualificados. O componente de produção decorrente dessa instrução é o investimento em habilidades e conhecimentos, que proporcionarão rendas futuras maiores, assemelhando-se dessa forma, a um investimento, como outro qualquer, em bens de produção (SCHULTZ, 1973, p. 19, 23 e 24).

Mankiw (1999, p. 409) destaca que o tipo mais importante de capital humano ou acumulação de investimentos nas pessoas é a educação e que este, como todas as formas de capital representa “um gasto de recursos em um ponto do tempo para aumentar a produtividade no futuro”. Assim, de acordo com a TCH, a preocupação das pessoas com o seu bem-estar futuro levaria a maior acumulação de conhecimentos, explicando os possíveis aumentos na demanda por escolaridade e as razões para um indivíduo direcionar recursos para essa finalidade.

Schultz (1973, p. 55 e 57) expõe, ainda, que sob modernas condições, o crescimento econômico acarreta amplas modificações no mercado de trabalho. Nesse contexto, a instrução é valiosa por estimular a flexibilidade quando da realização de reajustamentos ocupacionais e regionais. “Somente quando a instrução aumenta a produtividade e os lucros futuros, poderão ser as suas contribuições consideradas como um dos fatores do crescimento econômico computado”.

De acordo com Medeiros (1982, p. 26, 27 e 28) os defensores da TCH buscam explicar o papel da educação formal³ e de outros atributos individuais na obtenção de maiores rendas. Afirma, assim, que “uma das formas mais simples de visualizar essa abordagem é o uso do modelo de escolaridade, no qual os percentuais de incrementos nos ganhos dos indivíduos são proporcionais ao tempo despendido na escola”.

Becker (1993, p. 17), por sua vez, considera que a educação e o treinamento são os investimentos mais importantes em Capital Humano. Os resultados dos seus estudos demonstraram que os rendimentos das pessoas mais educadas são quase sempre bem superiores à média, embora observe que os ganhos nos países menos desenvolvidos, em geral, são maiores.

Nessa perspectiva, Medeiros (1982, p. 26) considera que a educação é o principal fator de impacto do chamado “estoque de capital humano”. Além dela, outros investimentos incorporados pelo ser humano podem melhorar o seu desempenho: “Treinamento profissional, cuidados médicos com alimentação e habitação, programas de estudo para adultos e migração do indivíduo e de sua família para se ajustarem às alterações nas oportunidades de emprego”.

Aceitando-se a concepção exposta pela TCH pode-se, então, concluir que para esta teoria os rendimentos individuais são função da quantidade recebida e acumulada de educação, que se traduz no capital total incorporado em cada indivíduo. Assim, os

³ Expressão utilizada por Medeiros (1982, p. 26, 27 e 28) como sinônimo de escolaridade.

teóricos do Capital Humano acreditam que o investimento na melhoria da educação das pessoas impacta positivamente o crescimento econômico, sob o pressuposto de que um indivíduo mais escolarizado é mais qualificado e, portanto, mais produtivo. Sob essa ótica, o Mercado de Trabalho estaria disposto a pagar melhores salários aos mais educados, tornando-se o ES, nesse contexto, um importante instrumento de redução das desigualdades e da mobilidade social e econômica.

Segundo a TCH as habilidades cognitivas estão diretamente relacionadas à produtividade da mão-de-obra e, portanto, quanto maior for o nível de escolaridade de um indivíduo, mais produtivo ele será e maiores rendimentos obterá (MINCER, 1958 *apud* FRANCO, 2005, p. 12). Esses efeitos, no entanto, alcançam não apenas a abrangência individual, mas também a social.

Becker (1993, p. 24) afirma que todos os países que têm alcançado grandes aumentos na educação e no treinamento da sua força de trabalho têm conseguido alcançar também crescimentos de renda. Por sua vez, Hansen (1970, p. 11) expõe que a educação é “utilizada” para acelerar as taxas de crescimento de um país e para equalizar a distribuição de renda.

Os teóricos do Capital Humano privilegiam como políticas redistributivas, programas que propiciem a chamada “equalização das oportunidades educacionais”. Para tal, sugerem o aperfeiçoamento do mercado de capitais e programas de empréstimos para estudantes, a fim de possibilitar a qualquer pessoa escolher livremente o seu nível ótimo de investimento em capital humano (BECKER, 1964 *apud* FRANCO, 2005, p. 12).

2.2 - TEORIAS “OPOSTAS” À TEORIA DO CAPITAL HUMANO

2.2.1 - Teoria do Filtro ou da Sinalização

A Teoria do Filtro, *Screening*, Sinalização ou Distinção foi originalmente elaborada por Kenneth Arrow e Andrew Michael Spence. Arrow (1973, p. 194) explica que a Triagem ou Teoria do Filtro não contradiz totalmente a Teoria do Capital Humano, mas que dela difere, especialmente, pela interpretação dos efeitos da produtividade. Apresenta-se, assim, uma nova visão, segundo a qual o Ensino Superior serve como um dispositivo de triagem, que classifica indivíduos e transmite informações aos empregadores do mercado de trabalho.

Spence (1974, p. 14), por sua vez, explica que os empregadores ao selecionarem candidatos precisam eleger critérios que possibilitem aferir o potencial produtivo do indivíduo para o cargo ofertado. No entanto, aspectos de ordem legal, de custos ou de tempo podem inviabilizar processos seletivos que busquem aferir de forma mais complexa a produtividade individual, fazendo com que o empregador opte por avaliá-la por meio de sinais que simplifiquem esse processo.

Para Ehrenberg e Smith (2000, p. 179 e 180) o empregador nunca tem certeza da produtividade real de cada candidato e essa incerteza pode perdurar mesmo depois da contratação. Existem, entretanto, certos indícios, isto é, fatores que as empresas acreditam estar relacionados com a produtividade, como idade, raça, sexo, experiência, escolaridade e outras características pessoais, que podem ser mais facilmente observados pelo empregador em um processo seletivo.

Nesse modelo, e ao contrário do que preconiza a Teoria do Capital Humano, a educação não afeta diretamente a produtividade nem a renda do indivíduo, mas oferece sinais, como a quantidade de anos de estudo ou os registros de desempenho escolar, por meio dos quais se indica a produtividade do indivíduo e a sua adequabilidade ao mercado de trabalho.

A Teoria do Filtro da Educação pressupõe, assim, uma visão mais ampla do equilíbrio do sistema econômico. Ela se baseia no pressuposto de que há assimetria de informação entre empregadores e empregados, dado que o primeiro agente econômico desconhece a produtividade do segundo. Defende que embora os empregadores tenham boa informação estatística, isto é, informações de caráter geral ou experiência anterior de seus candidatos, eles não têm como distinguir as produtividades dos indivíduos que fornecem mesmo grau de informação. Nesse caso, dois trabalhadores serão iguais se a informação do empregador sobre eles for a mesma. Assim, se ambos os candidatos apresentarem o mesmo diploma, a informação estatística por si não será capaz de diferenciar as produtividades individuais do trabalhador para o empregador (ARROW, 1973, p. 194).

Para Mankiw (1999, p. 412) os empregadores usam o sucesso escolar como uma maneira de distinguir os trabalhadores talentosos dos não-talentosos. Assim, o diploma universitário seria responsável por apresentar aos empregadores o maior talento das pessoas, sem aumentar, entretanto sua produtividade. “Como é fácil para as pessoas talentosas obterem um título universitário, mais pessoas talentosas obtêm títulos

universitários. Em consequência, é sensato que as empresas interpretem o título universitário como sinal de talento” (MANKIWI, 1999, p. 412).

Conclui-se então que para a TCH a produtividade, expressa nos aumentos de habilidade cognitiva ou “estoque de capital humano” e a renda estão positivamente relacionadas à educação. Já para a Teoria da Distingção ou Filtragem a educação é função direta do “talento natural” do indivíduo, expresso na aquisição do diploma ou sinal de produtividade. Nesse último caso, aumentos de escolaridade não seriam capazes de aumentar a produtividade e, portanto, não seriam a causa para os aumentos nas rendas, tão pouco para a mobilidade social e econômica.

2.2.2 - Teoria da Socialização

Nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam... É somente com a condição de revelar no exame a função de dissimulação da eliminação sem exame que se pode compreender completamente porque tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 171).

No livro “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, Bourdieu e Passeron analisam o sistema de ensino Francês e concluem que este não só reproduz, mas também reforça as desigualdades socioeconômicas, permitindo a perpetuação de classes em vez de ser um elemento de transformação social. Eles asseveram que as instituições de ensino são espaços de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais entre gerações, e que

em vez de oportunidades abertas, existe uma estrutura predeterminada de mobilidade, pela qual os primeiros *status* ocupados pelos indivíduos determinam seu caminho futuro, estabelecendo tetos que poderão alcançar. Assim, a educação é entendida como reprodutora e mantenedora das diferenças sociais e tem o papel apenas de transmitir as habilidades e formar as atitudes requeridas pelos empregadores, não engendrando nenhuma possibilidade de redução nas desigualdades distributivas (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 6).

A Teoria da Socialização defende que as escolas são uma espécie de “Agência de Socialização”. Nelas, o primordial é desenvolver pessoas para exercerem papéis sociais específicos de acordo com a sua origem. Afirma-se, assim, que as escolas se destinam a socializar pessoas, formando-as para exercerem papéis diferentes nas

organizações. Isto é, alguns seriam educados para agir com criatividade, autonomia, decidir, gerir, controlar, comandar, enquanto outros, para ser comandados, resignar-se, aceitar sem questionar, cumprir sem inovar, ou em outras palavras para “saber se colocar no seu lugar”.

Para a Teoria da Socialização ou da Correspondência o empregador deseja que a educação dos indivíduos seja o meio pelo qual ele terá acesso não somente a aspectos técnicos, mas, principalmente, a características de sociabilidade, de forma que este se adéque às hierarquias capitalistas. A educação esperada nesses moldes, portanto, estaria fornecendo habilidades “não cognitivas e proporcionando que os trabalhadores de origem social mais baixa se acostumem a acatar ordens, característica esta relevante aos cargos mais baixos que virão a ocupar nas empresas”, funcionando, assim, como “um elemento legitimador do *status*” (GUIMARÃES, 2003, p. 9).

Hasenbalg e Silva (2003, p. 37) asseveram que cada indivíduo está associado a um *status* social de origem que tem vínculo direto com seu nível educacional, e sendo assim, uma “estrutura desigual de recursos e de oportunidades sociais, manifesta numa dada etapa do ciclo de vida, tende a produzir um impacto causal nas etapas seguintes, chegando a ter, em algumas situações, uma feição de cumulação de desvantagens, o que pode potencializar a transmissão de desigualdades”.

Nessa situação, a educação pode se tornar um mecanismo dificultador de mobilidade econômica, na medida em que a origem do indivíduo determina seu nível educacional e seu *status* social, contradizendo, portanto o ideal da TCH, segundo o qual, a educação é um meio para desenvolver habilidades cognitivas de estudantes, aumentar suas produtividades e consequentemente suas rendas (LIMA, 1980, p. 229).

2.2.3 - Teoria Credencialista

A Teoria do Credencialismo recebe esse nome por considerar que a renda se altera com maior intensidade exatamente nos pontos onde as “credenciais”, isto é, os diplomas dos diferentes graus de escolaridade são adquiridos. Contrariamente ao que preceitua a TCH, no Credencialismo os retornos da educação não decorrem do aumento da produtividade resultante de uma maior escolarização, mas sim da aquisição de um certificado (LIMA, 1980, p. 230).

O modelo credencialista corrobora a ideia da TCH de que um aumento nos anos de educação provoca aumentos sobre a renda, entretanto considera que os aumentos sobre os rendimentos são maiores quando o ano adicional de escolaridade corresponde à conclusão de um grau ou à obtenção de um diploma.

A função da educação restringe-se a proporcionar informação ao mercado a respeito das habilidades do trabalhador. Dessa forma, ela pode garantir melhores salários individuais, em função do chamado efeito-diploma, mas não necessariamente aumenta a produtividade, pois as habilidades já estão dadas antes da aquisição de educação (VASCONCELLOS, 2004, p. 404).

Nesse “efeito-diploma” o empregado oferece ao empregador uma credencial ou certificado como um sinal positivamente relacionado com a sua produtividade, que *a priori* é desconhecida pelo empregador, mas que por meio da conclusão do grau e da credencial sinalizará a ele a motivação e a perseverança do candidato (CRESPO; REIS, 2006, p. 25). O uso de credenciais ou sinais serve às organizações como um mecanismo de redução de custos dos processos seletivos, visto que seu uso reduzirá tempo, pessoal e outros mecanismos que uma investigação intensiva das qualidades individuais dos candidatos demandaria.

Se em média, os formados em universidades são mais produtivos do que os formados nas escolas de segundo grau, um empregador poderia requerer um diploma universitário para o emprego. Em vez de entrevistar e testar todos os solicitantes para tentar determinar a produtividade de cada um, a empresa pode simplesmente selecionar os novos funcionários de uma reserva de candidatos que atendam a esse padrão educacional (EHRENBERG; SMITH, 2000, p. 179 e 180).

Veldon Lane Rawlins e Lloyd Ulman, precursores dessa teoria, constataram em seus estudos a baixa correlação entre alterações no nível de escolaridade e mudanças nos lucros, concluindo que na sociedade moderna há um excesso de preparação educacional por parte de muitos trabalhadores (GORDON, 1974, p. 644).

Lima (1980, p. 229 e 230), por sua vez, segmenta a corrente credencialista em dois grupos:

- a) Daqueles que afirmam que a função das escolas *não envolve socialização*, servindo única e exclusivamente para realizar a seleção dos estudantes de acordo com características individuais como, por exemplo, o *status* sócio-econômico ou

o *background*⁴ familiar. “O sistema educacional reforçaria as características originais dos estudantes, tornando a tarefa de estratificá-los por grupo ainda mais fácil”; ou

- b) Daqueles que afirmam que as escolas servem a duas finalidades: *seleção e socialização*. Esse modelo contempla a teoria da socialização, vista no item anterior, na qual a educação cumpre o papel de segmentar ou direcionar pessoas de acordo com suas origens para o exercício de determinadas atividades, além disso, a seleção dos estudantes seria feita de acordo principalmente com seu status sócio-econômico, suas características familiares e seu *background*.

Conclui-se, então, que para essa teoria a educação proporciona credenciais que mantêm o *status* socioeconômico, na medida em que os indivíduos com origens familiares de maior *background* conseguirão os maiores salários. Não há, portanto, relação entre produtividade e renda, mas sim uma diferenciação de pessoas de acordo com suas características originais e uma separação por grupos que facilitarão a escolha do empregador e reduzirão, em tese, os custos dos processos seletivos. A educação nesses moldes não teria efeito sobre o crescimento econômico e a distribuição de renda, podendo, inclusive, acentuar a divisão de classes.

2.2.4 - Teoria da Discriminação Salarial

A perpetuação do preconceito racial, sexual e o elitismo das escolas não podem ser considerados como uma condução exemplar ou neutra, como afirmam os teóricos do capital humano (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 7).

Em meados do século XVIII Jean-Jacques Rousseau publicou o “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”. Nele, o autor concebe dois tipos de desigualdade na espécie humana: a primeira, denominada *desigualdade física ou natural*, isto é, aquela estabelecida pela própria natureza humana, como por exemplo, diferenças de idade, saúde, força e qualidade física, mental e espiritual. A segunda, denominada *desigualdade moral ou política*, estabelecida e autorizada por consentimento das pessoas e decorrente de convenções, prerrogativas e privilégios de riqueza, poder e controle de alguns sobre os outros (ROUSSEAU, 2010, p. 43). “Entre as diferenças que distinguem os homens, muitas que são tidas por naturais são

⁴ Este termo pode referir-se tanto às origens de uma pessoa ou à classe social da qual provém, como a sua educação ou experiência profissional. (Ex: “*He comes from a working-class background*” – “Ele vem de uma família de classe baixa”). Fonte: Dicionário Longman - Pearson.

unicamente o resultado do hábito e dos diversos gêneros de vida que os homens adotam na sociedade” (ROUSSEAU, 2010, p. 76 e 77).

Nesse contexto, a discriminação reflete os preconceitos de algumas pessoas contra certos indivíduos ou grupos sociais, observadas suas desigualdades físicas ou naturais e morais ou políticas e as crenças, culturas e histórias de cada povo, impactando salários na medida em que se torne um critério diferenciador para as empresas. Para Mankiw (1999, p. 415 e 416) a discriminação “ocorre quando o mercado oferece oportunidades diferentes a indivíduos semelhantes que só diferem entre si por raça, idade, sexo ou outra característica pessoal”.

As mulheres, independentemente de seus níveis de educação, tendem a ter salários inferiores aos dos homens... Ainda nestes casos seria possível argumentar dizendo que, no caso das mulheres, trata-se de uma ‘discriminação’ ou ‘defasagem’ (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 5).

Barros e Mendonça (1995, p. 33) citam dois tipos de discriminação que podem ocorrer no mercado de trabalho: A *discriminação salarial* e a *discriminação alocativa*. A primeira ocorre quando trabalhadores recebem salários distintos mesmo possuindo o mesmo grau de produtividade. A segunda, quando os trabalhadores que possuem mesmo grau de produtividade têm chances diferentes de ocupar cargos de alta produtividade.

A desigualdade de remuneração está associada à escolaridade e às discriminações que colocam negros e mulheres em desvantagem para competir no mercado de trabalho, mesmo quando possuem qualificação similar ou superior à dos grupos dominantes (PEIXOTO; ARANHA, 2008, p. 155 e 156).

Ehrenberg e Smith (2000, p. 179 e 180), ao abordar a questão dos custos organizacionais, associam essa Teoria à Teoria Credencialista e à de Sinalização. Eles afirmam que em um processo seletivo o empregador, em virtude de algum tipo de preconceito, pode preferir usar sinais como, por exemplo, o estado civil ou a idade do candidato, para definir a sua habilitação para determinado cargo. “Se for grande a redução nos custos de contratação que surgir quando os sinais forem usados, poderá se mostrar lucrativo para o empregador utilizá-los mesmo que um funcionário insatisfatório ocasional acabe passando”. Dessa forma, alguns empregadores, embasados por aspectos demográficos, podem acabar optando pela adoção de critérios

de seleção discriminatórios, em função de uma hipotética celeridade do processo seletivo e da redução nos custos empresariais.

Se os empregadores acreditam que homens casados têm menos possibilidades de sair de seus empregos, ou que pessoas com 25 anos têm menos possibilidades de sair do que adolescentes, eles poderão querer dar tratamento preferencial a homens casados e ao grupo de 25 anos em detrimento dos solteiros e adolescentes em suas decisões de contratação (EHRENBERG; SMITH, 2000, p. 179 e 180).

Para a TCH a educação é a principal causa da diferença dos rendimentos entre as pessoas, já para a Teoria da Discriminação, as fortes desigualdades socioeconômicas, as estruturas culturais, financeiras, étnico-raciais, de gênero e outras, podem desencadear uma série de preconceitos no mercado de trabalho, influenciando a renda dos trabalhadores independentemente do grau de escolaridade que cada indivíduo possua. É importante frisar, nesse contexto, que idiosincrasias entre os países originários das teorias esboçadas neste trabalho e o Brasil, podem produzir distorções se não forem aplicadas às realidades específicas de cada país.

As diferenças de renda associadas à cor dos indivíduos são gritantes e não podem ser explicadas apenas pela origem social, localização geográfica ou educação; a desigualdade racial resulta dos ‘ciclos de desvantagens cumulativas’ que ocorrem durante a vida dos indivíduos, nas etapas de ‘mobilidade social’ e de ‘aquisição de renda’ (PEIXOTO; ARANHA, 2008, p. 156).

No caso do Brasil o direito à liberdade e à igualdade, entre outros, foram legitimados constitucionalmente, objetivando-se à redução das desigualdades entre homens e mulheres, à inviolabilidade de consciência e de crença, de convicção filosófica ou política, condenando-se a prática do racismo e o considerando como um crime imprescritível e inafiançável.

No que concerne à questão remuneratória estabeleceu-se a: “Proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”; e a “Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência” (CF/88, art. 7º, XXX e XXXI).

As desigualdades no Brasil são de cunho social e racial, uma alimentando a outra. Mesmo que tenham raízes históricas, elas são sustentadas e também geradas no cotidiano, durante a vida dos indivíduos. Em decorrência, pode-se pensar que políticas de cunho universalista que reduzam a pobreza

contribuem para diminuir a desigualdade racial, e na recíproca, políticas que favoreçam igualdade racial diminuem a desigualdade social (PEIXOTO; ARANHA, 2008, p. 156).

Na tabela 2 pode-se observar que entre os anos de 2006 e 2012 as mulheres, os negros e os jovens ocuparam o topo do ranking do desemprego no Distrito Federal. Entretanto, essas informações não podem ser analisadas isoladamente, visto que, determinados grupos podem ter menor grau de escolaridade do que outros, nesse caso, a TCH poderia explicar, em parte, o maior desemprego em determinados segmentos. Observa-se, também, que embora os índices ainda sejam maiores nesses segmentos, eles vêm declinando nos últimos anos, o que também poderia receber explicações diversas, educacionais, culturais, históricas e etc.

Tabela 2 - Taxas de Desemprego por Atributos Pessoais (Distrito Federal - 2006 a 2012)

(1) A amostra não comporta a desagregação para esta categoria.													
Períodos (outubro)	Taxas de Desemprego em porcentagem												
	Total	Sexo		Faixa Etária (Idade)						Posição no Domicílio		Raça/Cor	
		Homens	Mulheres	10 a 15 Anos	16 a 24 Anos	25 a 39 Anos	40 a 49 Anos	50 a 59 Anos	60 Anos e Mais	Chefes	Demais Membros	Negros	Não-Negros
2006	17,9	14,9	21,0	(1)	33,8	14,3	8,6	(1)	(1)	8,8	24,2	18,8	16,2
2007	17,1	14,2	20,0	(1)	33,8	14,1	7,9	(1)	(1)	7,5	23,9	18,5	14,7
2008	16,0	12,7	19,3	(1)	32,4	13,1	7,1	(1)	(1)	6,7	22,4	17,0	14,5
2009	15,1	12,2	18,0	(1)	31,2	12,8	6,6	(1)	(1)	6,0	21,5	16,2	12,8
2010	13,1	10,4	16,0	(1)	28,6	10,3	6,5	(1)	(1)	5,3	18,7	14,0	11,3
2011	12,2	9,7	14,8	(1)	27,8	9,5	(1)	(1)	(1)	4,8	17,6	12,4	11,6
2012	11,4	9,0	14,0		26,0	8,9	(1)	(1)	(1)	4,4	16,6	12,3	9,4

Fonte: Pesquisa de Emprego e Desemprego no Distrito Federal (PED-DF) - Convênio DIEESE/SEADE-SP/MTE-FAT/SETRAB-GDF/CODEPLAN.

2.2.5 - Teoria dos Diferenciais Compensatórios

Essa Teoria defende que trabalhos expostos a características indesejáveis oferecem aos empregados remunerações diferenciadas como forma de compensação. Assim, a natureza das atividades ou as características específicas dos empregos seriam responsáveis por aumentar a renda do trabalhador, independentemente do seu nível de escolaridade.

Adam Smith, no livro “Investigação Sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações” (1979, p. 83 a 87) enumera cinco circunstâncias que seriam responsáveis pela obtenção de pequenos ganhos pecuniários decorrentes do exercício de certas

atividades: 1) o caráter agradável ou desagradável do trabalho; 2) o grau de dificuldade e a despesa gasta com a aprendizagem de cada função; 3) a regularidade ou irregularidade do trabalho; 4) a confiança depositada nos trabalhadores; e 5) a probabilidade de sucesso do negócio. *O caráter agradável ou desagradável do trabalho* diz respeito à sujeira, ao perigo, ao risco de vida, a “escalas de trabalho intensas e inflexíveis e empregos localizados em locais desagradáveis, perigosos, dispendiosos ou que para se chegar até eles requerem muito tempo de transporte a partir de casa” (EHRENBERG; SMITH, 2000, p. 283).

O grau de dificuldade e a despesa gasta com a aprendizagem de cada função expressam a aprendizagem como um investimento, sendo viável, portanto, na medida em que os salários obtidos compensem os gastos educacionais. *A regularidade ou irregularidade do trabalho*, por sua vez, fará variar as remunerações, isto é, trabalhos com maior irregularidade ou sazonalidade pagarão salários mais altos em decorrência do grau de instabilidade dos empregos, ficando o nível de recompensa pelos conhecimentos do indivíduo em segundo plano. *A confiança depositada nos trabalhadores* indica que os maiores salários seriam pagos àqueles com “maiores níveis de responsabilidade”:

Confiamos a nossa saúde ao médico; a nossa sorte e por vezes a nossa vida e reputação ao advogado ou procurador. Esta confiança não poderia ser depositada em pessoas de má ou baixa condição. A remuneração recebida pelo advogado deve, portanto ser tal que lhe permita ocupar na sociedade o lugar requerido por essa grande confiança. O tempo e o dinheiro gastos na sua educação, quando combinados com aquela circunstância, necessariamente aumentam ainda mais o preço do seu trabalho (SMITH, 1979, p. 87).

No Brasil as retribuições pecuniárias devidas aos empregados em decorrência de situações especiais de trabalhos são: “Remuneração do trabalho noturno superior à do diurno; Remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em 50% à do normal; e Adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei” (CF/88, art. 7º, IX, XVI, XXIII).

2.2.6 - Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho

Existem diferentes teorias acerca da segmentação do Mercado de Trabalho. Essas teorias surgem como uma nova forma de explicar a determinação de salários e a

mobilidade econômica, em meio a críticas da superestimação dada pela TCH aos impactos da educação sobre a renda. A ênfase dessa teoria reside, portanto, nos mercados de trabalho como agentes responsáveis pelos diferenciais salariais.

Uma das correntes da Teoria da Segmentação, a Teoria do Mercado de Trabalho Dual, secciona o mercado de trabalho em dois grandes grupos: Primário e Secundário. Estes são definidos de acordo com as características de cada posto de trabalho sendo “o papel da educação, nesse contexto, o de fornecer credenciais (diplomas) e ‘sinais’ que determinam a que mercado de trabalho a pessoa vai ter acesso” (SILVA, 2006, p. 129).

O *Mercado Primário* é caracterizado pela estabilidade, por produtividades e salários elevados, treinamentos e promoções internas, em suma, é formado pelas melhores condições trabalhistas e por trabalhadores com maior nível de escolaridade. O *Mercado Secundário*, por sua vez, tem as piores condições trabalhistas, caracterizadas por baixo nível tecnológico e de capacitação institucional, maiores taxas de *turnover* e trabalhadores menos qualificados.

Diferentemente da Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação é a principal variável a promover a queda das barreiras à mobilidade social e ocupacional inter e intrageracional em um mercado único e contínuo, a Teoria da Segmentação defende que a escolaridade é apenas um dos fatores a explicar as diferentes oportunidades ocupacionais oferecidas no mercado de trabalho.

Guimarães (2003, p. 3) cita que os fatores determinantes ao acesso de um indivíduo a determinado mercado podem estar relacionados a características pessoais e comportamentais como raça, sexo, “*background*” familiar e social, experiência e escolaridade. Em sua concepção, a maioria da população não tem as condições exigidas para migrar do setor secundário para o primário, “condições estas estabelecidas principalmente de acordo com a escolaridade e também com outras variáveis como: idade, sexo, experiência profissional, capital cultural e nível de escolaridade dos pais” (GUIMARÃES, 2003, p. 5).

Barros e Mendonça (1995, p. 28), por sua vez, consideram que os diferenciais salariais podem decorrer de três vertentes: 1) do ramo de atividade; 2) do tipo de mercado (Formal ou Informal); e 3) da segmentação regional. Os *diferenciais salariais por ramo de atividade* apontam quatro premissas determinantes do grau de segmentação do mercado de trabalho brasileiro: 1) existem diferenças no estágio tecnológico das empresas em cada ramo de atividade; 2) os diversos ramos de atividade percebem proteções tarifárias diferenciadas; 3) os ramos de atividade que apresentam maior grau

de concentração são aqueles em que os salários são mais elevados; e 4) os ramos de atividade que crescem mais rapidamente tendem a pagar salários mais elevados.

Os *diferenciais salariais por tipo de mercado (Formal ou Informal)* subdividem-se em três segmentos: 1) empregados com carteira assinada; 2) empregados sem carteira assinada; e 3) trabalhadores por conta própria. Já nos *diferenciais salariais por segmentação regional*, se encontram os trabalhadores com idênticas características pessoais e profissionais observáveis, que recebem salários diferenciados em razão da região onde trabalham.

Independente da forma abordada, a renda, no contexto da Teoria da Segmentação do Mercado de Trabalho, é função da área ou do local onde o indivíduo trabalha, não se vinculando, portanto, ao nível de produtividade ou escolaridade individual. Em outras palavras, pessoas que tenham mesmo nível de escolaridade e de produtividade poderão perceber remunerações diferenciadas em função do seu segmento de trabalho, nesse caso a educação não se configura em instrumento direto de mobilidade.

2.2.7 - Teoria das Filas

A Teoria das Filas ou da Concorrência pelos Postos de Trabalho foi elaborada na década de 70 por Lester Thurow e defende que a produtividade está vinculada não às habilidades cognitivas adquiridas pelos trabalhadores, mas aos postos de trabalho a que eles se candidatam. Nesse caso, as competências necessárias ao desempenho produtivo do trabalho são adquiridas nos treinamentos *in loco*. Sendo assim, os empregadores acreditam que seus custos serão reduzidos na medida em que contratarem indivíduos que demandem menor custo com treinamentos, ou seja, os mais educados. A educação, nesses termos, tem apenas influência indireta sobre os rendimentos, na medida em que usa credenciais educacionais para sinalizar ao empregador a pessoa mais “capacitada” para ocupar um determinado posto (RÉGNIER, 2006, p. 53 e 54).

As remunerações são dependentes do tipo de emprego ofertado e não das qualificações de quem o ocupa (a remuneração diz respeito ao posto e não à pessoa). Os empregos nos setores de ‘ponta’, que lidam com modernas tecnologias são os mais produtivos, e, portanto os mais atraentes. Nestes, os trabalhadores fazem ‘fila’ esperando a sua colocação (RÉGNIER, 2006, p. 53).

Segundo essa teoria a renda é uma função da produtividade do cargo. Assim, quanto mais produtivo este for, maior será a remuneração proveniente dele e vice-versa. Nesse contexto, a educação não influencia diretamente a produtividade, e, portanto, não é promotora direta de mobilidade. Ela apenas é utilizada para designar a “ordem na fila”, isto é, do trabalhador que custa menos, ou seja, àquele mais escolarizado, que a empresa terá que gastar menos para treinar, para àquele que custa mais. Segundo essa teoria então, as pessoas aumentam a sua escolaridade para defender seu lugar na fila e garantir uma renda maior, uma vez que os melhores salários são pagos àqueles que ocupam os primeiros lugares na fila, isto é, que custam menos às empresas (FRANCO, 2005, p. 16 e 17).

O equilíbrio do mercado de trabalho nesse modelo se dá não em razão dos salários, mas a partir das características da contratação. Se a demanda do setor produtivo por trabalhadores aumentar, as qualificações que são exigidas aos candidatos poderão diminuir e *vice-versa*. Assim, a percepção de rendimento poderá ser diferenciada entre indivíduos que possuem as mesmas características pessoais, sendo a sua posição na fila relativa e dinâmica.

Os indivíduos podem ser levados a investir em educação dentro de uma estratégia defensiva – garantir os seus rendimentos. Porém, o efeito perverso da estratégia individual é que, na medida em que se incrementa oferta de trabalhadores mais escolarizados, mais os empregadores podem elevar o nível de suas exigências pagando os mesmos salários (RÉGNIER, 2006, p. 53).

2.2.8 - Teoria Radical ou do Conflito de Classes

A história da sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes [...]. A condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos privadas, a formação e o incremento do capital. A condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este repousa exclusivamente na concorrência entre os operários (MARX; ENGELS, 2012, p. 23 e 44).

A Teoria Radical baseia-se nas idéias de Marx e Engels acerca do conflito existente entre as classes sociais, traduzindo-se em uma crítica contundente à TCH e ao modelo capitalista. Segundo essa Teoria, a Educação não é a principal causa a explicar a produtividade do indivíduo, nem a variável determinante dos diferenciais de renda e de mobilidade socioeconômica. “A educação está condicionada pelos valores da competição, do mercado, do consumo, do individualismo. Na sociedade capitalista a

educação é, ela própria, um comércio, uma atividade lucrativa” (ALENCAR, 1998, p. 25).

Para Marx e Engels a produtividade é determinada não pelas características ou atributos da oferta de mão-de-obra, mas pelo acesso ao capital, ou seja, a produtividade individual e as desigualdades de renda dependem do acesso a recursos estratégicos que determinados grupos ou indivíduos possuem ou adquirem (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 5 e 6).

Os radicais até admitem o aumento da produtividade marginal em decorrência de aumentos na escolarização, entretanto, eles consideram que o investimento em anos adicionais de educação pode melhorar a renda do trabalhador não somente pela melhoria das habilidades cognitivas deste, mas também, pelas credenciais apresentadas que atuarão como facilitadoras das escolhas do empregador em processos seletivos e de supervisão autoritária e porque o melhor nível de remuneração do trabalhador mais educado gera uma segmentação de renda e *status* que estratifica e dificulta a organização dos empregados contra os detentores do capital, os empregadores.

Assim, para a Teoria Radical a equalização das oportunidades educacionais reduz as desigualdades econômicas de forma indireta, visto que os trabalhadores ganham consciência de classe e passam a questionar a legitimidade das desigualdades e a se organizar em instituições capazes de negociar com as empresas os conflitos entre as duas classes (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 6). “O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e pela sociedade, o produto do trabalho pertence integralmente, por direito, a todos os membros da sociedade” (MARX; ENGELS, 2012, p. 94).

No que diz respeito à alocação dos recursos públicos, a Teoria do Conflito de Classes considera que a análise de custo e benefício aplicada pela TCH à educação é extremamente perversa, na medida em que considera que as preferências individuais “são determinadas exogenamente e que o sistema educacional *per se* é a instituição aparelhada para alterar as preferências e o destino econômico dos indivíduos”, desconsiderando, portanto, os impactos de outros aspectos relevantes da vida do indivíduo na escolha educacional, a exemplo do seu *status* familiar, da sua personalidade e da consciência de classe formada ao longo do processo (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 6 e 7).

Assim, os retornos econômicos da educação embasados pela análise de custo e benefício da TCH defendem uma rígida separação entre “econômico e não-econômico”

e propiciam uma visão parcial da produção e reprodução social que ocorre no processo de educação, excluindo desse contexto aspectos repressivos das instituições de ensino que dificultam o desenvolvimento de uma consciência humana, na medida em que “re”produzem uma força de trabalho e social disciplinadas (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 6 e 7).

Para os teóricos radicais, a teoria do capital humano, assim como o arcabouço teórico da economia neoclássica, ao adotar como fatores explicativos da miséria e da pobreza as preferências e habilidades do indivíduo, acaba por ser uma forte defensora da manutenção do *status quo* e da exclusão social (MENDES; PEREIRA, 2003, p. 7).

2.3. - AS TEORIAS ECONÔMICAS DE EDUCAÇÃO E A MOBILIDADE

A Teoria do Capital Humano afirma que a educação é um investimento e que os indivíduos mais produtivos são aqueles que possuem maior escolaridade. Assim, para essa teoria, quanto maior for o aumento do nível educacional de uma pessoa, maiores serão sua produtividade, seus ganhos futuros e o crescimento econômico global. Embasada nesse fluxo, a TCH nega a existência de barreiras à mobilidade, considerando que os incrementos educacionais são condição suficiente para que ela ocorra. Defende, assim, a promoção de políticas públicas de ampliação das oportunidades educacionais como forma de melhorar a distribuição de renda.

As Teorias Estruturalistas, por sua vez, defendem que existem barreiras à mobilidade socioeconômica decorrentes de diversos aspectos que não estão relacionados à educação, ou a ela, vinculam-se apenas indiretamente. Assim, a “escolaridade, sozinha, não tem o poder de explicar a posição ocupacional do indivíduo no Mercado de Trabalho”, podendo ser esta influenciada pelo *status* ou estrutura socioeconômica dos pais, pelo local de moradia, pelas condições de saúde física e mental, e por outros aspectos como sexo, cor, idade, nacionalidade e etc. (GUIMARÃES, 2003, p. 5).

Nesses termos, os investimentos públicos em educação não se justificam, uma vez que se configuram em mecanismos de estratificação social, não trazendo efeitos positivos sobre o crescimento econômico e a distribuição de renda. A intervenção estatal, assim, se faz necessária para corrigir falhas na oferta da educação, buscando resguardar a igualdade de oportunidades por meio de regulação e regulamentação, que sejam capazes de modificar padrões culturais e comportamentais de conduta,

socialmente enraizados e que impõem barreiras à mobilidade de certas classes ou segmentos populacionais, que têm entre si uma identidade que as exclui com base em pré“conceitos” ligados a sua condição e os torna, sob a ótica do empregador, “menos produtivos” ou “menos adequados” ao exercício de alguma função.

A ênfase deste estudo reside na aferição do impacto das variáveis de origem no acesso ao Ensino Superior, excluindo-se das análises, portanto, os fatores referentes às Teorias dos Diferenciais Compensatórios, da Segmentação do Mercado de Trabalho e das Filas, nas quais a renda é função das idiossincrasias do trabalho, do tipo de mercado e da produtividade do cargo ou posto de trabalho, respectivamente.

À exceção da TCH, que serve de paradigma ao estudo proposto, e das teorias excluídas no parágrafo anterior, as demais teorias abordadas, conforme pode ser observado na tabela 3, direta ou indiretamente, vinculam-se aos aspectos de origem, e, portanto, trarão contribuições a esta pesquisa e dela receberão novos subsídios. Essas teorias se inter-relacionam e se complementam, afirmando que a educação não é o principal fator a explicar a renda e a mobilidade socioeconômica, funcionando, em alguns casos, como um filtro ou sinal de produtividade e em outros como uma credencial ou um critério de seleção, socialização ou discriminação.

Tabela 3 - Tabela-Síntese das Teorias Econômicas e sua interface com a Renda e a Mobilidade

N.	TEORIAS	A RENDA É FUNÇÃO:	BARREIRAS À MOBILIDADE
1	CAPITAL HUMANO	Do estoque de capital humano do indivíduo, cujos aumentos incidem positivamente sobre a produtividade.	Não. Livre Mobilidade.
2	FILTRO OU SINALIZAÇÃO	Do sinal ou indicador de produtividade.	Sim
3	SOCIALIZAÇÃO	Da origem socioeconômica do indivíduo, que definirá o seu papel na sociedade e as suas escolhas educacionais.	Sim
4	CREDECIALISTA	Das Credenciais ou Diplomas, que sinalizarão e servirão como mecanismos de “seleção” ou de “seleção e socialização”, simultaneamente.	Sim
5	DISCRIMINAÇÃO SALARIAL	De características discriminatórias (Ex: idade, sexo, cor/raça/etnia, naturalidade, nacionalidade, quantidade de filhos, estado civil, opção sexual, local de moradia, condição financeira e etc.).	Sim

6	DIFERENCIAIS COMPENSATÓRIOS	Das idiossincrasias do trabalho (características indesejáveis, grau de dificuldade, intensidade, jornada, horário, sazonalidade, perigo, insalubridade, distância, confiança/nível de responsabilidade e etc.).	Sim
7	SEGMENTAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO	Do segmento de Mercado: “ <i>Primário</i> ” ou “ <i>Secundário</i> ”, “ <i>Formal</i> ” ou “ <i>Informal</i> ”, do “ <i>Ramo de Atividade</i> ” e da “ <i>Região</i> ”.	Sim
8	FILAS	Da produtividade do cargo ou posto de trabalho. Quanto mais produtivo for o cargo, melhor a renda associada a ele. A educação serve de elemento para a organização das filas.	Sim
9	TEORIA RADICAL OU DO CONFLITO DE CLASSES	Da acumulação do Capital.	Sim

Tabela Própria. Fontes: Teoria do Capital Humano (Schultz, Becker e Mincer); T. do Filtro ou da Sinalização (Arrow e Spence); T. da Socialização (Bourdieu e Passeron); T. Credencialista (Rawlins e Ullman); T. da Discriminação Salarial (Rousseau); T. dos Diferenciais Compensatórios (Adam Smith); T. da Segmentação do Mercado de Trabalho (Barros e Mendonça); T. das Filas (Lester Thurow); T. Radical ou do Conflito de Classes (Marx e Engels).

CAPÍTULO 3 - ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

3.1 - POLÍTICAS ESTATAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No Ensino Superior brasileiro os processos seletivos de ingresso, especialmente os vestibulares, apresentam um desequilíbrio histórico entre oferta e demanda de vagas, que revelam não só a rivalidade, mas também a exclusão educacional nesse nível. Esse fato contribui para o agravamento do quadro de estratificação social do país, na medida em que a escolha e o acesso aos cursos guardam correlação direta com uma série de variáveis que têm relação com a origem social e econômica do indivíduo. Nesse contexto forma-se um ciclo vicioso, segundo o qual a aplicação dos recursos públicos no ES público pode vir a ser regressiva. Sobre isso, Vasconcellos (2004, p. 405) expõe:

O Brasil oferece universidades públicas gratuitas de boa qualidade, frequentadas por estudantes que vêm em sua maioria de estratos mais ricos da população, e provê educação básica de baixa qualidade, frequentada pela população mais pobre. É claro o círculo vicioso gerado: Só os melhores alunos conseguem uma vaga no ensino público superior, e os bons alunos em sua maioria vêm de escolas privadas, e, portanto, pertencem a camadas mais ricas da população. Nesses casos, a alocação de recursos pode ser inclusive regressiva, com a população mais pobre pagando, via impostos, a educação dos mais ricos (VASCONCELLOS, 2004, p. 405).

A regulação exercida pelo Estado sobre o Ensino Superior público e privado indica sua posição estratégica, que decorre das “complexas relações que mantêm com o processo de desenvolvimento econômico, com a valorização do conhecimento técnico e científico, com as crescentes exigências sócio-políticas do processo de democratização e de igualdade de oportunidades e com a modernização de suas respectivas sociedades” (MARTINS, 2006, p. 1001).

Para Silva (2006, p. 155) várias têm sido as razões para o Estado intervir na educação, contudo, na medida em que a intervenção estatal incentiva o setor privado a produzir serviços sociais, mercantilizando-os, ou promovendo reformas que restringem a proteção social pública, ele cria uma dicotomia de direitos entre os que têm condições de pagar pelos serviços e os que não têm condições de arcar financeiramente com os “serviços públicos” ofertados pelo mercado e, portanto, dependem da rede pública. Nesse contexto, Silva (2006, p. 80) expõe que a educação profissional brasileira abrange três características principais:

Desarticulação entre as ações educativas e a realidade do mercado de trabalho; Correlação intrínseca entre pobreza, fracasso escolar e qualificação profissional prematura; aceitação tácita de que os mais pobres estão destinados às profissões consideradas menos nobres (SILVA, 2006, p. 80).

A intervenção estatal no ES Brasileiro nos últimos anos pode ser observada por meio de diversas políticas, entre elas, destacam-se a promulgação de novas Leis, Decretos e Portarias regulando e regulamentando *Formas de Seleção*, de *Financiamento* e de *Avaliação* desse nível de ensino. As normas gerais da Educação no Brasil são enunciadas pelo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que a define como um direito universal e um dever da família e do Estado, devendo ser incentivada e promovida com a colaboração social e com vistas ao desenvolvimento pleno da pessoa, da sua qualificação para o trabalho e do seu preparo como cidadão.

O modelo educacional que precedeu a promulgação da CF/88 foi de extrema centralização, decorrente da ditadura militar (1964 a 1985). À época, o modelo desenvolvimentista de industrialização e crescimento econômico acelerados beneficiou uma minoria da população e acirrou as desigualdades sociais. Na busca de consolidar um sistema de educação descentralizado a CF/88 previu a distribuição de competências entre as diferentes instâncias federativas, especialmente, no que se refere à responsabilidade pela formulação de políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, União, Estados e Distrito Federal passaram a ter competência concorrente para legislar sobre educação (Art. 24, IX da CF). À União, coube legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o que fora efetivado por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também denominada Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Esta dividiu a educação escolar em dois níveis: Educação Básica (formada pela educação infantil, fundamental e média) e Educação Superior (LDB, Art. 21).

É responsabilidade do Estado assegurar educação gratuita a todos aqueles com idade entre quatro e dezessete anos, bem como fornecer aos alunos, por meio de programas suplementares, materiais didático-escolares, transporte, alimentação e assistência à saúde, assegurando atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais. À iniciativa privada foi facultado o exercício desse nível de ensino, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional e se submeta à autorização e à avaliação qualitativa pelo Poder Público.

Na “Era do Conhecimento” as exigências mercadológicas por Educação e as consequentes possibilidades de mobilidade econômica, decorrentes de melhores salários

aos indivíduos graduados, impactaram suas escolhas educacionais fazendo crescer em ritmo acelerado o número de instituições particulares de ES no Brasil:

Inicialmente voltado para uma restrita clientela dotada de capital econômico e cultural, o ensino superior passou a incorporar gradativamente novos grupos sociais, que até então estavam às suas margens, em função de pressões sociais para sua democratização. As matrículas no ensino superior praticamente duplicaram nos quatro cantos do mundo: em 1975, somavam pouco mais de 40 milhões de estudantes e, em 1995, superaram a cifra de 80 milhões (MARTINS, 2006, p. 1001).

Nos quinze últimos anos o Ensino Superior brasileiro vem apresentando uma crescente expansão, com diversas políticas públicas e programas de governo que se propõem à democratização do acesso e à melhoria da sua qualidade, não só nesse nível, como também em benefício de todos os níveis de ensino. As políticas são complementares, servido em alguns casos, como o do ENEM, a mais de uma finalidade (O ENEM é simultaneamente *Forma de Avaliação e Forma de Seleção*).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) com objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio no país e melhorar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica. Hoje, o ENEM se tornou uma das modalidades mais importantes de ingresso no ensino superior público. Ele utiliza o **Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**, um sistema informatizado do MEC, por meio do qual as instituições públicas de Ensino Superior ofertam suas vagas.

O Sisu realiza dois processos seletivos por ano. Para se inscrever, o candidato tem que ter participado do ENEM e alcançado nota superior a zero na redação. O aluno escolhe para qual sistema de vagas deseja concorrer (ampla concorrência; reserva pela Lei de Cotas nº 12.711/2012; ou, outras políticas afirmativas) e duas opções de curso, pela ordem da sua preferência. Os mais bem classificados em cada curso, de acordo com as suas notas no ENEM, são selecionados.

As IES públicas podem estipular critérios diferenciados de ingresso em determinados cursos, como por exemplo, notas mínimas ou “de corte” e sua adesão ao Sisu é facultativa, ficando a critério de cada uma definir se usará o ENEM como substituto do vestibular ou somente como uma modalidade de ingresso complementar.

Até este ano (2013) a UnB utiliza o ENEM apenas para selecionar candidatos para vagas remanescentes do vestibular. A partir de 2014, o Conselho de Ensino,

Pesquisa e Extensão (CEPE) decidiu, em 11 de abril de 2013, pela adesão ao Sisu/ENEM nos seguintes moldes: No primeiro semestre letivo de 2014 serão utilizadas as notas do ENEM (50%) e do PAS (50%) como critérios de ingresso. O vestibular fica extinto nos primeiros semestres letivos, mas permanece para a seleção dos segundos semestres. Se por um lado essa mudança trará repercussões sobre a demanda e sobre as notas de corte, uma vez que os estudantes passarão a concorrer com candidatos de todo o país e só os melhores alunos ingressarão, por outro, possibilitará uma maior movimentação migratória entre as regiões brasileiras, incluindo no sistema de seleção estudantes de áreas onde a oferta de ES é baixa ou inexistente.

Em 2001 a Lei nº 10.172 aprovou o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Para sua elaboração, foram realizados diagnósticos, que no caso do Ensino Superior apontaram problemas futuros relativos à expansão crescente da demanda, decorrente das políticas de melhoria do Ensino Médio, do aumento das exigências no mercado de trabalho e de uma série de fatores demográficos.

Vinte e Três metas e objetivos foram estipulados pelo PNE/2001, dentre eles destacam-se quatro para fins desse estudo: 1) Promoção de Ensino Superior à no mínimo 30% de pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos; 2) Diminuição das desigualdades de oferta entre as regiões brasileiras; 3) Diversificação e ampliação da oferta de ensino no período noturno; e 4) Maior flexibilidade na formação e criação de “políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino” (BRASIL/PNE, 2001, B-4.3 - Objetivos e Metas da Educação Superior, nº 19).

Como medida para alcançar as metas estabelecidas pelo PNE/2001, o Governo Federal criou no âmbito do MEC duas *formas de financiamento*: o Fies e o Prouni. O **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)** é um Programa instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem por finalidade financiar os estudos em nível superior dos alunos que ingressarem em IES pagas e não tenham condições de arcar integralmente ou parcialmente com as mensalidades. Para requerer o Fies os estudantes matriculados em cursos superiores tem que ser positivamente avaliados nos processos conduzidos pelo MEC e requerer um financiamento mínimo de 50% do valor da mensalidade cobrada pela IES (BRASIL/FIES, 2001).

Não podem se candidatar ao Fies os estudantes que já o tenham utilizado anteriormente, que estejam inadimplentes com o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC), que no momento da inscrição estejam em situação de trancamento geral de disciplinas, cuja renda familiar mensal bruta seja superior a 20 salários mínimos e cujo percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta por pessoa seja inferior a 20%. Além disso, somente serão financiados pelo Fies os cursos de graduação com conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Cursos que ainda não possuam avaliação no SINAES, mas que estejam autorizados pelo MEC a funcionar também poderão participar do programa (BRASIL/FIES, 2001).

Estudantes dos cursos de licenciatura, pedagogia ou normal superior, em efetivo exercício na rede pública de educação básica e estudantes graduados em medicina, integrantes de equipes de saúde da família oficialmente cadastradas podem trabalhar na rede pública em troca da quitação das parcelas do Fies (BRASIL/FIES, 2001).

A outra *forma de financiamento* de estudos criada no âmbito do MEC e instituída pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 é o **Programa Universidade para Todos (Prouni)**. A finalidade do Programa é conceder bolsas de estudos integrais ou parciais aos estudantes egressos das escolas públicas ou particulares, neste último caso, se bolsistas integrais, que forem aprovados em processos seletivos de instituições de ES particulares e que ainda não possuam título para esse nível de ensino. Em contrapartida as IES recebem isenções tributárias se aderirem ao programa (BRASIL/PROUNI, 2005).

Para se inscrever no Prouni o estudante tem que ter feito a prova do ENEM, ter obtido nota superior a zero na redação e ter alcançado, no mínimo, 450 pontos na média das notas das cinco disciplinas aplicadas. Para solicitar o ingresso no programa em bolsas integrais ele tem que comprovar que a sua família possui renda bruta *per capita* de até um salário-mínimo e meio e para as bolsas parciais (50%), deverá comprovar renda de até 3 salários mínimos *per capita*. Também podem requerer bolsas os estudantes deficientes e os docentes da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrem a cursos de licenciatura, não sendo necessária, neste último caso, a comprovação de renda (BRASIL/PROUNI, 2005).

O Sisu e o Prouni utilizam o ENEM como critério de seleção dos candidatos. Quem participa do Sisu também pode se inscrever para o Prouni, entretanto se o

candidato for selecionado para ambos os programas terá que fazer a opção por um deles, tendo em vista que é vedada ao estudante a acumulação, isto é, ele não pode utilizar uma bolsa do Prouni e estar, simultaneamente, matriculado em IES pública e gratuita.

Desde 2007, o Fies realiza ações conjuntas com o Prouni, sendo obrigatório para ambos a realização do ENEM, exame através do qual serão selecionados. Em 2010 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do FIES, e os juros caíram para 3,4% ao ano, sendo permitido a partir de então a solicitação do financiamento em qualquer período do ano.

Como *forma de avaliação* do Ensino Superior destaca-se o **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)**, que teve sua primeira aplicação em 2004. Esse exame tem periodicidade máxima de três anos para a avaliação de cada área do conhecimento e analisa o desempenho dos estudantes de graduação no ingresso e na conclusão dos cursos em que se matricularam.

Para atender a meta de expansão da oferta de educação superior prevista no PNE 2001-2010, o Governo Federal criou também o **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo prevê de forma prioritária a criação das condições necessárias à ampliação do acesso e permanência dos discentes na educação superior. Entre as diretrizes esboçadas pelo programa destacam-se, para os fins deste estudo, a “Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” e a “Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL/REUNI, 2007, Art. 2º, I e V).

O Plano de Reestruturação formulado pela Universidade de Brasília para ingresso no REUNI 2008-2012 foi aprovado pelo Conselho Universitário - CONSUNI e pelo Ministério da Educação – MEC e estabelece que até o término da expansão, em 2012, a Universidade deverá ter criado 4.306 novas vagas de ingresso na graduação.

Serão 32 novos cursos no Campus Darcy Ribeiro, sendo 19 noturnos e 13 diurnos, que criarão 2.244 vagas anuais de graduação até 2012. Será ampliado o atendimento de 18 unidades acadêmicas. Nele, 42 cursos de graduação (32 diurnos e 10 noturnos), aumentarão 862 vagas de ingresso anual até 2012. O campus de Planaltina oferecerá 220 novas vagas anuais, em cinco cursos de graduação. Os campi de Ceilândia e Gama terão 9 cursos de graduação até 2008, com 480 vagas anuais em cada campus (REUNI, 2007, p. 6).

Observa-se que ao longo dos quinze últimos anos as políticas públicas estatais têm contribuído para a ampliação do acesso dos jovens à educação superior, por meio da significativa ampliação da oferta de vagas, da criação e interiorização de novas IES e de Programas de apoio a Instituições e estudantes como o Prouni, o Fies e o REUNI. Percebe-se que a atuação estatal tem sido fundamental na cobertura de lacunas de restrição financeira que o mercado por si só não seria capaz, ou teria interesse em resolver como, por exemplo, a distribuição mais equânime do Ensino Superior no Brasil promovendo maior igualdade de oportunidades.

Outros avanços foram alcançados em termos de marcos regulatórios por duas leis direcionadas às instituições públicas que consideraram a situação e a origem socioeconômica do estudante que ingressa no nível superior: a Lei Distrital nº 3.361, de 15 de junho de 2004 e a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Nesse contexto Hasenbalg e Silva (2003, p. 38) asseveram:

A aquisição de capital cultural e de credenciais via educação formal é em larga medida determinada pela situação da família de origem dos estudantes. Mas, para além desta determinação, modificações exógenas no sistema educativo, eventualmente resultantes de políticas públicas, podem alterar positiva ou negativamente o quadro da distribuição desigual destes recursos educacionais, e assim alterar as oportunidades oferecidas nas etapas subsequentes do ciclo de vida dos indivíduos (HASENBALG; SILVA, 2003, p. 38).

No Distrito Federal (DF) a **Lei nº 3.361, regulamentada pelo Decreto Distrital nº 25.394, de 1º de dezembro de 2004**, institui a reserva de vagas mínimas de 40%, por curso e por turno, nas universidades e faculdades públicas do DF, para os alunos que cursaram integralmente o ensino fundamental e o médio em escolas mantidas pelo Governo do DF. Essa lei avança na democratização do acesso a certos cursos como medicina, que até então, eram pouco acessíveis a alguns grupos sociais.

Em cumprimento a essa legislação, o vestibular de 2013 da Escola Superior de Ciências da Saúde ofertou vagas através de dois sistemas: o Universal e o de Cotas para estudantes oriundos das escolas públicas do Distrito Federal (*vide* tabela 4). O edital prevê, no entanto, que as vagas do Sistema de Cotas que não forem preenchidas sejam repassadas aos demais candidatos aprovados no Sistema Universal: “Na inexistência de candidatos classificados, as vagas remanescentes dos cursos de graduação em Medicina e Enfermagem serão redistribuídas aos candidatos participantes do Exame Nacional do

Ensino Médio – ENEM/2012 (Edital nº 31, de 19 de novembro de 2012, itens 2.4.3 e 2.4.4).

Tabela 4 - Oferta de Vagas da Escola Superior de Ciências da Saúde em 2012

Curso	Turno	Sistema de Cotas (Lei Distrital nº 3.361/2004)	Sistema Universal	Total
Enfermagem	Integral	32	48	80
Medicina	Integral	32	48	80

Fonte: Edital da Escola Superior de Ciências da Saúde – ESCS, nº 31, de 19 de novembro de 2012, p. 1.

Em 29 de agosto de 2012 a **Lei nº 12.711**, o **Decreto nº 7.824** e a **Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 18**, ambos de 11 de outubro de 2012, criaram e regulamentaram o Sistema de Cotas para as Escolas Públicas Federais. Desde então, as Instituições Federais de Ensino Superior vinculadas ao MEC passaram a ter que reservar, em cada processo seletivo de ingresso em cursos de graduação, por curso e por turno, pelo menos 50%⁵ de suas vagas para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Das vagas ofertadas, metade deve destinar-se àqueles que têm famílias com rendimento inferior ou igual a um salário-mínimo e meio por pessoa.

As vagas reservadas aos alunos de escola pública devem ser preenchidas “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. Diferentemente da Lei Distrital, as vagas remanescentes dos processos seletivos terão que ser destinadas a estudantes que tenham cursado o ensino médio de forma integral em escolas públicas (BRASIL/Lei 12.711, Art. 5º).

O projeto de lei que cria o PNE para o ciclo de 2011 a 2020 também apresenta objetivos, metas e estratégias para melhoria da Educação Brasileira. “Há estratégias específicas para a inclusão das minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida”. Também está previsto que até 2015 os recursos públicos investidos em educação devem aumentar gradativamente, alcançando o valor mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, com revisão a partir desse ano (BRASIL/PNE, 2011).

⁵ O percentual mínimo de 50% poderá ser gradativamente aplicado até 2016.

Para o Ensino Superior estabeleceram-se metas de ampliação, interiorização e melhoria da qualidade dos cursos ofertados, principalmente nas instituições federais de ensino superior, almejando-se elevar para 90% a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação, para 18 a relação de estudantes por professor e para um terço as vagas em cursos noturnos. O Plano prevê também a “consolidação de processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados” e subsídios ao ENADE, de forma a fortalecer a aferição do valor agregado dos cursos de graduação (BRASIL/PNE, 2011).

Observa-se a articulação entre os planos educacionais de governo e as legislações, que ao longo dos últimos quinze anos parecem ter avançado no sentido da democratização do acesso ao Ensino Superior, priorizando grupos de maior hipossuficiência financeira ou alvos de maior discriminação social. O Estado parece assumir, portanto, uma atuação de investimento na Educação Superior visando melhorar a distribuição de renda e reduzir as desigualdades socioeconômicas que imperaram ao longo da história do Brasil.

Especificamente no caso da expansão da educação superior espera-se hoje que ela agregue não apenas mais alunos, mas que se possa perceber uma maior independência entre suas origens sociais e seu desempenho acadêmico, escolha de carreiras e permanência nos cursos, o que concorreria para promover uma real democratização do ensino superior. Em outras palavras, interessa à sociedade brasileira uma expansão com qualidade acadêmica e inclusiva (VARGAS, 2006, p. 1).

3.2 - A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E AS POLÍTICAS DE INGRESSO NA GRADUAÇÃO

A Universidade de Brasília (UnB) foi criada pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, e mais tarde, regulamentada pelo Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962, que instituiu e aprovou o Estatuto da Fundação Universidade de Brasília (FUB). O ingresso nos cursos de graduação da UnB pode ocorrer pelas seguintes modalidades: Vestibular, Vestibular Indígena, Programa de Avaliação Seriada (PAS), Sisu/ENEM⁶, Transferência Facultativa, Transferência Obrigatória, como alunos Diplomados, Estrangeiros ou Especiais.

⁶ Até 2013 o Sisu/ENEM é utilizado pela UnB apenas para preencher vagas remanescentes. A partir de 2014 o Sisu/ENEM substituirá o Vestibular nos processos seletivos dos primeiros semestres, respondendo pelo preenchimento de 50% das vagas. Os outros 50% serão preenchidos pelos estudantes do PAS.

Para fins deste estudo, analisaremos somente os alunos que foram aprovados nos cursos presenciais de graduação da UnB por meio do Vestibular e do PAS, uma vez que estas formas de ingresso relacionam-se diretamente com o papel que o Estado exerce sobre o Ensino Superior Público Brasileiro e com as transformações econômicas e sociais decorrentes de políticas públicas de ampliação e democratização do acesso às vagas públicas. A tabela 5 expõe os principais indicadores da graduação, definindo a posição da Universidade de Brasília em nível regional e no Brasil como um todo.

Tabela 5 - Indicadores da Graduação no Brasil, na Região Centro-Oeste e na UnB em 2011

Região / Instituições	Cursos		Matrículas		Concluintes	
	Graduação Presencial	Graduação à Distância	Graduação Presencial	Graduação à Distância	Graduação Presencial	Graduação à Distância
Universidade Anhanguera - Uniderp (MS ⁷)	46	15	13.767	70.579	1.029	2.236
Universidade Católica Dom Bosco (MS)	35	10	8.575	2.520	985	160
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	117	6	13.861	966	1.721	179
Centro Universitário da Grande Dourados (MS)	30	10	7.119	9.908	1.227	1.279
Universidade do Estado de Mato Grosso	56	3	13.554	53	2.167	53
Universidade Federal de Mato Grosso	107	6	18.124	1.317	2.062	220
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	28	2	2.329	515	60	68
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	52	1	27.476	22	6.143	-
Universidade Estadual de Goiás	171	1	19.631	54	4.143	-
Universidade Federal de Goiás	144	11	20.399	1.291	2.559	156
Universidade Católica de Brasília	46	15	16.326	4.401	2.186	2.023
Universidade de Brasília	128	10	26.945	3.130	3.735	584
Faculdade AIEC (Brasília)	-	1	-	2.170	-	323
Centro-Oeste	960	91	188.106	96.926	28.017	7.281
Brasil	10.056	1.044	2.110.223	992.927	297.177	151.552
% Represent. do Centro-Oeste no Brasil	9,5	8,7	8,9	9,8	9,4	4,8

Fonte: MEC/INEP/DEED - Sinopses Estatísticas do CENSO do Ensino Superior de 2011, com adaptações.

3.2.1 - Vestibular – Sistema Universal e Políticas de Cotas

A Universidade de Brasília, por meio do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE) realiza, semestralmente⁸, o Vestibular. Essa forma de ingresso no Ensino Superior é promovida através de dois sistemas: Universal e Cotas. Ao se inscrever no vestibular o candidato além de fazer opção pelo sistema de ingresso, também escolhe o Campus (Darcy Ribeiro, Gama, Ceilândia ou Planaltina), o curso e o

⁷ Localização: Campo Grande - Mato Grosso do Sul.

⁸ Idem nota 6.

turno de sua preferência, classificando-se de acordo com o seu desempenho nas provas aplicadas.

Conforme pode ser observado nas tabelas 6 e 7, até 2013 o somatório das vagas ofertadas anualmente pela UnB subdividia-se da seguinte forma: 75% para o Vestibular e 25% para o PAS. Recentemente, entretanto, a UnB decidiu que a partir de 2014 o Sisu/ENEM deixará de ser utilizado somente para o provimento de vagas remanescentes, substituindo o Vestibular nos primeiros semestres de seus processos seletivos. A oferta anual de vagas a partir de 2014, então, será distribuída nos seguintes termos: 50% para o Vestibular, 25% para o PAS e 25% para o Sisu/ENEM.

Tabela 6 - Oferta versus Demanda de Vagas no Vestibular da UnB de 2009.2 a 2013.2

Ano	Sistema Universal			Cotas para Negros ⁹			Cotas para Escolas Públicas			Total Geral do Vestibular		
	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta
2009.2	20.532	2.628	7,81	3.492	652	5,36	-	-	-	24.024	3.280	7,32
2010.1	23.459	1.477	15,88	3.535	374	9,45	-	-	-	26.994	1.851	14,58
2010.2	20.672	3.110	6,65	3.370	768	4,39	-	-	-	24.042	3.878	6,20
2011.1	24.189	1.595	15,17	3.811	404	9,43	-	-	-	28.000	1.999	14,01
2011.2	20.130	3.183	6,32	3.812	787	4,84	-	-	-	23.942	3.970	6,03
2012.1	21.175	1.671	12,67	3.856	421	9,16	-	-	-	25.031	2.092	11,97
2012.2	20.524	3.341	6,14	2.994	843	3,55	-	-	-	23.518	4.184	5,62
2013.1	14.858	1.366	10,88	3.009	421	7,15	6.774	305	22,21	24.641	2.092	11,78
2013.2	23.234	2.813	8,26	2.491	850	2,93	15.137	556	27,22	23.234	4.219	5,51
Total Geral	188.773	21.184	8,91	30.370	5.520	5,50	21.911	861	25,45	223.426	27.565	8,11

Tabela própria. Dados extraídos do sítio do CESPE, arquivos de Demandas de Candidatos por Vagas de 2009.2 a 2013.1, conforme sítios especificados nas Referências Bibliográficas. A Demanda por Oferta está com aproximação de duas casas decimais.

Tabela 7 - Oferta versus Demanda de Vagas no PAS da UnB de 2009 a 2013

Ano	Sistema Universal			Sistema de Cotas para Escolas Públicas			Total Geral		
	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta	Demanda	Oferta	Demanda por Oferta
TRIÊNIO 2006-2008 (Ingresso em 2009)	13.507	1.364	9,90	-	-	-	13.507	1.364	9,90
TRIÊNIO 2007-2009 (Ingresso em 2010)	12.868	1.878	6,85	-	-	-	12.868	1.878	6,85
TRIÊNIO 2008-2010 (Ingresso em 2011)	12.607	1.999	6,31	-	-	-	12.607	1.999	6,31
TRIÊNIO 2009-2011 (Ingresso em 2012)	12.356	2.092	5,91	-	-	-	12.356	2.092	5,91
TRIÊNIO 2010-2012 (Ingresso em 2013)	8.372	1.787	4,68	3.420	305	11,21	11.792	2.092	5,64
Total Geral	59.710	9.120	6,55	3.420	305	11,21	63.130	9.425	6,70

Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos das bases de dados do CESPE/UnB.

⁹ Os candidatos que se inscreveram para o Sistema de Cotas para Negros também concorrem no Sistema Universal. Os dados apresentados contemplam tal fato. (Observações contidas nos relatórios de demanda do CESPE a partir de 2010.2).

A partir de 2013 observa-se, tanto no Vestibular quanto no PAS¹⁰, a reserva de vagas decorrente da introdução da Lei de Cotas para Escolas Públicas. Neste ano a oferta de vagas no vestibular ficou dividida da seguinte forma: 66% das vagas para o Sistema Universal, 20% para as Cotas para Negros e 14% para as Cotas para Escolas Públicas. Percebe-se que embora uma parte das vagas da lei supracitada seja reservada aos candidatos pretos, pardos e índios, a UnB permaneceu ofertando 20% de suas vagas aos negros (pretos e pardos), independentemente de renda familiar e origem escolar.

De acordo com o edital do CESPE nº 1, de 03 de abril de 2013, os que concorrem às vagas do Vestibular pelo Sistema de Cotas para Negros ficam obrigados a participar de entrevista individual e filmada. Os candidatos têm que assinar declaração específica de adesão aos critérios e aos procedimentos inerentes ao sistema de cotas dessa modalidade, observando-se os critérios de autodeclaração e de traços fenotípicos que os caracterizem como negros. Caso a banca entrevistadora decida por unanimidade e de forma justificada que o candidato não atende aos requisitos necessários para concorrer às vagas pelo Sistema de Cotas, este passará automaticamente a concorrer pelo Sistema Universal.

Existe, também, um vestibular específico para os índios. Este decorre do convênio firmado entre a UnB e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 16 de fevereiro de 2004. O processo seletivo dessa modalidade de ingresso é gratuito, restrito a candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, ou que tenham tido bolsa de estudos integral para estudar na rede particular e que não tenham formação em outro curso superior.

Os candidatos indígenas também participam de entrevista, segundo a qual se busca aferir o conhecimento e o envolvimento destes com a realidade da comunidade. Para participar do vestibular o candidato tem que ser indicado em ata de reunião (com assinatura de pelo menos duas lideranças e de todos os presentes) da comunidade, associação ou organização indígena e preencher um questionário sociocultural. Em 2013.1 foram ofertadas 10 vagas para essa modalidade de Vestibular, distribuídas entre os cursos de Agronomia (1), Ciências Biológicas – Licenciatura/Bacharelado (2), Ciências Sociais (2), Enfermagem (2), Engenharia Florestal (1) e Medicina (2).

Vargas (2010, p. 114) assevera que no Brasil o vestibular tem sido uma ferramenta de seleção com baixo poder de mobilidade social e econômica, visto que, em

¹⁰ Até a Lei de Cotas para Escolas Públicas o PAS não reservava vagas por cotas.

certas carreiras, como as denominadas “profissões imperiais”, medicina, direito e engenharia, cursos de maior prestígio social e maior possibilidade de ganhos futuros, somente ingressam os alunos que obtêm os maiores resultados nas provas, que por sua vez são aqueles com maior poder aquisitivo. Ele afirma que os cursos de baixo prestígio na hierarquia das carreiras são os mais demandados pelos candidatos de baixo poder aquisitivo, perpetuando-se assim a seletividade histórica de determinadas ocupações e tornando praticamente impossível a certas classes sociais o acesso a cursos que ofertam maiores retornos.

O vestibular tem sido visto como um filtro social em si mesmo. Não é raro atribuir-se a este exame a culpa pelo alto grau de seletividade social que, inegavelmente, associa-se à admissão de estudantes para o ensino superior público... Esta seletividade atua, sobretudo, no momento da escolha da carreira. São poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras (VARGAS, 2010, p. 24).

Outro fator importante a ser considerado nesse contexto são os cursos que são ofertados em período noturno. Não obstante a oferta de vagas nesse turno ter crescido nos últimos anos, ampliando o acesso ao ensino superior público, percebe-se, que a grande maioria dos cursos da UnB ainda são ofertados no período diurno, dificultando-se, assim, o acesso de alunos que necessitam trabalhar e estudar concomitantemente.

O ensino superior noturno tem se tornado, muitas vezes, a possibilidade disponível (quando não a única) para que determinados grupos sociais possam continuar aprendendo, ainda que concentrados em determinadas áreas do conhecimento e em instituições de ensino privadas, predominantemente (FILHO; RAPHAEL, 2009, p. 9).

Os cursos da área de saúde, a exemplo de medicina, são prioritariamente ofertados no turno diurno. Agravante a isso, verificou-se, por meio de pesquisa realizada nos sítios das instituições privadas de ES que ofertam esse curso, que o custo da mensalidade para o 1º semestre de 2013 variou entre a mais barata, a Universidade Comunitária Regional de Chapecó em Santa Catarina, região Sul, no valor de R\$ 2.325,00, e a mais cara, a Universidade de Marília em São Paulo, no valor mensal de R\$ 6.836,01. Os Centros Universitários do país que ofertam o curso, em média, são mais caros do que as Universidades e estas por sua vez, mais caras que as Faculdades, esboçando-se um preço médio de R\$ 4.113,64 pela mensalidade desse curso no Brasil (*vide* tabela 8).

Tabela 8 - Mensalidade do Curso de Medicina por tipo de IES em 2013.1

N.	TIPO DE ENSINO SUPERIOR	QTD.	VALOR MÉDIO DA MENSALIDADE
1	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	18	R\$ 4.548,47
2	FACULDADES	35	R\$ 3.650,20
3	UNIVERSIDADES	48	R\$ 4.142,25
VALOR MÉDIO DO CURSO			R\$ 4.113,64

Tabela Própria. Fonte: Base de dados no site: www.escolasmedicas.com.br/mensal.php

Em análise de três instituições particulares que em 2013 ofertaram o curso de medicina em Brasília, verificou-se, conforme pode ser observado na tabela 9, que a mensalidade custa em média R\$ 4.512,15 e que o curso é ofertado no turno diurno e em unidades localizadas em regiões onde prevalece um alto poder aquisitivo. Nesses termos e sem nenhum tipo de intervenção estatal, o aluno pobre dificilmente conseguiria cursar medicina em um desses locais.

Tabela 9 - Mensalidades dos Cursos de Medicina ofertados em Brasília em 2013

N.	Universidade (Particular)	Turnos ofertados	Tempo do curso	Custo Mensal	Investimento Total
1	Universidade Católica de Brasília - UCB	MANHÃ	5 anos (60 meses)	R\$ 4.507,94	R\$ 270.476,40
2	Faculdades Integradas da União Educacional do Planalto Central - FACIPLAC	MANHÃ	5 anos (60 meses)	R\$ 4.041,00	R\$ 242.460,00
3	Centro Universitário de Brasília - UniCEUB	MANHÃ	5 anos (60 meses)	R\$ 4.987,50	R\$ 299.250,00

Tabela Própria. Fonte: Pesquisa nos sítios das Universidades.

O caráter de exclusão acima demonstrado reforçaria ainda mais a educação superior como um bem privado, visto que o processo de ingresso por vestibular apresenta além de rivalidade, estratificação social hierárquica por carreiras e falta de igualdade de oportunidade, verificando-se, portanto, que para algumas carreiras o mérito não é suficiente e que fatores de ordem social e econômica são determinantes para o ingresso na graduação. O conceito de igualdade que se quer abordar aqui é expresso por Peixoto e Aranha (2008, p. 159), nos seguintes termos:

Igualdade quer dizer que somos a mesma espécie; igualdade quer dizer também o desfrute dos mesmos direitos, oportunidades e dignidade; é esta igualdade, que se manifesta nas relações sociais e na cultura, que temos que conquistar, superando “desvantagens cumulativas” e, para isso, políticas temporárias, como as cotas raciais, podem ser indispensáveis.

3.2.2 - Programa de Avaliação Seriada - PAS

O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é uma forma de ingresso na UnB que decorre de avaliações realizadas em cada um dos anos do ensino médio. Ele foi criado em 1995 no âmbito da Universidade de Brasília e se propõe a integrar o ensino médio ao superior e a melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis escolares. Ao concluir o segundo grau e as três etapas do PAS, o aluno é classificado para ingressar na UnB de acordo com a média ponderada das notas das três provas realizadas.

No primeiro processo seletivo de cada ano a UnB reserva 50% das vagas dos cursos de graduação aos alunos do ensino médio que fizeram o PAS. Os estudantes que reprovarem o ensino médio na série que corresponder à terceira etapa do Programa ficam automaticamente excluídos do PAS, entretanto, eles ainda terão a opção de fazer o vestibular, que a partir de 2014 será substituído em todos os primeiros semestres pelo Sisu/ENEM.

Os candidatos carentes ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica ficam isentos do pagamento da taxa de inscrição para o PAS. Para esses fins são considerados carentes os candidatos membros de famílias de baixa renda inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) do Decreto nº 6.135/2007. Ficam isentos também os candidatos que forem alunos regularmente matriculados no ensino médio em escolas da rede pública do Distrito Federal, em razão de contrato firmado entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o Governo do Distrito Federal (GDF), que os subsidia.

De forma similar ao vestibular, o PAS tem sido alvo de críticas por alguns autores, especialmente pelo fato de desconsiderar o contexto socioeconômico do indivíduo como indicativo importante à implementação de novas políticas de ingresso nas universidades. A esse respeito, Borges e Carnielli (2005, p. 135) afirmam:

Os resultados demonstraram que o PAS, para os cursos mais prestigiados, não contribui para minimizar a reprodução da estratificação social na universidade, pelo contrário, é uma nova via, quiçá um atalho, para que os candidatos oriundos dos estratos socioeconômicos mais elevados ingressem de forma mais rápida no ensino superior.

Em 2013 o PAS e o vestibular passaram a contar com uma nova modalidade de ingresso: as Cotas para alunos oriundos de Escolas Públicas. Por imposição legal, prescrita pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, pelo Decreto nº 7.824, de 11 de

outubro de 2012 e pela Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, todas as IFEs ficaram obrigadas a no prazo de quatro anos, isto é, até 30 de agosto de 2016, a atingir o percentual de 50% de ingresso de alunos que cumpram esse requisito, observando-se, que a cada ano, estas instituições deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista aos alunos de escola pública.

CAPÍTULO 4 - MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a Universidade de Brasília (UnB). **A hipótese principal é que as variáveis relacionadas à origem dos estudantes impactam a sua aprovação e a sua opção por um determinado curso, repercutindo sobre seus ganhos futuros e conseqüentemente sobre a mobilidade ocupacional do sistema econômico.** Pretende-se, também, demonstrar que as intervenções estatais no ES têm evoluído no sentido de democratizar e equalizar o acesso, promovendo mobilidade ocupacional, socioeconômica e progressividade na alocação dos recursos públicos e na distribuição de renda, uma vez que têm alterado o perfil de origem dos estudantes que são aprovados em primeira chamada na UnB.

Para composição do material necessário à pesquisa foram realizados Estudos Documentais, Bibliográficos e Contatos Diretos. Os *Estudos Documentais* foram realizados por meio de pesquisas nos departamentos e sítios da UnB que realizaram algum tipo de levantamento vinculado a essa área, a exemplo do Observatório da Vida Estudantil e do CESPE.

Os *Estudos Bibliográficos* foram realizados essencialmente na Biblioteca Central da UnB (BCE), e por meio eletrônico no sítio da UnB, do CESPE, em sítios oficiais, do IBGE, do IPEA e nos periódicos da CAPES, de forma a coletar informações que subsidiassem essa dissertação com a teoria relativa ao assunto e os dados estatísticos mais recentes sobre o Ensino Superior.

Também foram realizados *Contatos Diretos* na UnB com alguns integrantes das áreas supracitadas, de forma a que se pudesse obter as informações adicionais necessárias ao estudo. No contato com o Observatório da Vida Estudantil da UnB constatou-se que este, desde 2012, coleta (por meio de uma base de dados gerenciada pela empresa *LimeSurvey*) informações relativas à inserção universitária dos alunos da UnB, extraindo dados demográficos e socioeconômicos com fins essencialmente institucionais, que tornem possível o conhecimento e a obtenção de subsídios ao aprimoramento das políticas acadêmicas e de assistência estudantil.

Embora o Observatório tenha disponibilizado suas bases de dados, estas não possibilitaram, salvo de forma complementar, a realização das análises a que este estudo se propõe, uma vez que tratavam de todos os estudantes da UnB e não dos candidatos, não sendo possível, portanto, verificar informações sobre a demanda por vagas, nem o

impacto do perfil de origem na aprovação. Também não possibilitavam ampliar a relação histórica, visto que as bases mais representativas datavam de 2012.

Pelo acima exposto e pela representatividade dos dados, escolheu-se o CESPE para a formulação do plano amostral deste estudo. As bases de dados, portanto, são secundárias, cedidas pelo CESPE/UnB e originam-se dos Questionários Socioculturais (QSCs) preenchidos pelos candidatos no ato da inscrição no Vestibular (Sistema Universal e Política de Cotas para Negros até 2012.2, incluindo-se em 2013.1 as Cotas para Escolas Públicas) e no PAS (contemplam os Sistemas de Cotas para Escolas Públicas somente a partir de 2013.1).

Aos candidatos, os questionários são disponibilizados por meio eletrônico na página do CESPE. No caso do Vestibular são aplicados os Questionários Socioeconômicos (QSEs) e os Questionários Socioculturais (QSCs), permanecendo para o PAS somente o QSCs, conforme anexos 1.1 e 1.2. Embora as bases de dados dos QSCs do CESPE tenham sido escolhidas por possuírem maior representatividade de períodos com respondentes em maior quantidade, observa-se, conforme as tabelas 10 e 11, que somente a partir de 2009.2 os dados do Vestibular passaram a ter números mais expressivos de respondentes e ainda assim, para os QSCs, razão pela qual delimitou-se o período da pesquisa entre 2009.2 e 2013.1.

Tabela 10 - Respondentes dos QSCs e dos QSEs dos Vestibulares (2008.1 a 2013.1)

QTD	PERÍODO	TIPO QUEST.	RESPONDENTES	TOTAL DE INSCRITOS	% DE RESPOSTAS
1	2008.1	QSC	702	27.210	2,58%
	2008.1	QSE	1.489	27.210	5,47%
2	2008.2	QSC	560	28.126	1,99%
	2008.2	QSE	1.137	28.126	4,04%
3	2009.1	QSC	912	23.788	3,83%
	2009.1	QSE	521	23.788	2,19%
4	2009.2¹¹	QSC	22.653	24.051	94,19%
	2009.2	QSE	1.498	24.051	6,23%
5	2010.1	QSC	22.864	23.667	96,61%
	2010.1	QSE	362	23.667	1,53%
6	2010.2	QSC	20.883	21.800	95,79%
	2010.2	QSE	986	21.800	4,52%
7	2011.1	QSC	24.032	24.861	96,67%
	2011.1	QSE	1.113	24.861	4,48%
8	2011.2	QSC	24.623	24.993	98,52%
	2011.2	QSE	1.720	24.993	6,88%
9	2012.1	QSC	25.570	25.637	99,74%

¹¹ Os períodos usados para as análises do estudo proposto estão em negrito.

	2012.1	QSE	25.487	25.637	99,41%
10	2012.2	QSC	21.370	21.370	100%
	2012.2	QSE	21.370	21.370	100%
11	2013.1	QSC	25.001	25.001	100%
	2013.1	QSE	25.001	25.001	100%

Tabela própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs e dos QSEs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Tabela 11 - Respondentes dos QSCs do PAS (2009 a 2013)

QTD	PERÍODO	TIPO QUEST.	RESPONDENTES	TOTAL DE INSCRITOS	% DE RESP.
1	2009 ¹² (2006 a 2008)	QSC	13.473	13.720	98,20%
2	2010 (2007 a 2009)	QSC	12.664	12.931	97,94%
3	2011 (2008 a 2010)	QSC	12.249	12.607	97,16%
4	2012 (2009 a 2011)	QSC	12.278	12.356	99,34%
5	2013 (2010 a 2012)	QSC	11.797	11.799	99,98%

Tabela própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

A pesquisa realizada abrange os alunos aprovados no Vestibular (Sistema Universal e Políticas de Cotas) e no PAS entre o período de 2009¹³ e 2013. Para a realização do estudo foram escolhidas variáveis relacionadas à origem dos estudantes: o Tipo de Escola cursada (Pública ou Particular) antes de serem aprovados na UnB, sua Cor/Raça/Etnia, a Renda do Grupo Familiar, o Nível de Escolaridade do Pai e o Nível de Escolaridade da Mãe. De forma complementar, outras variáveis como Idade, Sexo, Curso, Turno do Curso (Diurno ou Noturno), Razões para a Escolha do Curso e Se o estudante Trabalha ou não foram correlacionadas no intuito de subsidiar o objetivo fundamental da pesquisa.

O sistema utilizado para a análise de correlação das variáveis foi o *Microsoft Excel*, versões 2003 e 2007, por meio de tabelas dinâmicas, funções estatísticas de frequência, contagem, média, percentuais, gráficos e fórmulas diversas. As variáveis selecionadas quando comparadas deverão elucidar a questão abordada neste estudo, aferindo as diferenças no perfil dos candidatos aprovados no PAS e no Vestibular em duas situações: Antes da instituição da Lei de Cotas para Escolas Públicas, isto é, no período entre 2009.2¹⁴ e 2012.2 e em 2013.1, quando a UnB, atendendo aos ditames da Lei, reserva no ano de 2013, 14% das vagas em todos os cursos para candidatos que tenham cursado todo o Ensino Médio em Escolas da Rede Pública de ensino, com

¹² Idem nota 11.

¹³ No caso do Vestibular o período da pesquisa foi de 2009.2 a 2013.1.

¹⁴ Para o PAS o primeiro período é de 2009 a 2012 e o segundo é 2013.

percentuais aos de Cor/Raça/Etnia Preta, Parda e Indígena e aos que tenham Renda Familiar de até um salário-mínimo e meio.

Espera-se que a comparação dos dados do período de 2009.2 a 2012.2 com o de 2013.1 indique se o ES Público tem evoluído como instrumento de mobilidade econômica ou se tem apenas confirmado as origens socioeconômicas dos candidatos aprovados. As respostas contribuirão também para subsidiar as teorias de referência deste estudo, principalmente as Teorias do Capital Humano, da Sinalização, do Credencialismo, da Discriminação e da Socialização.

Observa-se, complementarmente, que os QSCs aplicados no PAS são diferentes dos aplicados para o Vestibular. Em 2013.1 os questionários aplicados pelo CESPE no Vestibular e no PAS ainda não haviam sido atualizados em razão da nova Lei de Cotas para Escolas Públicas e, portanto, o item que identifica o estudante como “cotista” ou “não-cotista” permaneceu com apenas duas respostas, “sim” ou “não”, de forma que em 2013.1 não foi possível identificá-los como cotistas negros ou cotistas de escolas públicas por meio de tal item. A composição do perfil de candidatos a que a Lei se direciona, entretanto, se fez possível por meio da agregação de outros itens/variáveis.

Nas análises das variáveis observou-se como limitação à uniformidade dos resultados entre os QSCs aplicados no PAS e no Vestibular o fato de para o PAS não haver pergunta que indique o Tipo de Escola em que o aluno estudou no Ensino Médio e o fato dos níveis de Renda Familiar serem distribuídos em valores e não em quantidade de salários-mínimos como no vestibular, não permitindo, assim, a sua atualização monetária ao longo dos anos. Além disso, o nível de renda máximo apresentado como item do PAS é “Mais de R\$ 5.000,00” enquanto no vestibular é “Mais de 20 salários-mínimos”.

CAPÍTULO 5 – A UNB E A LEI DE COTAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS

5.1 - OFERTA, DEMANDA E APROVAÇÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

As Universidades no Brasil, desde sua criação, têm passado por transformações estruturais, especialmente no que concerne ao papel que elas são capazes de exercer sobre a vida socioeconômica das pessoas, individual ou coletivamente. Dados do Censo da Educação Superior de 2011¹⁵ apontam que o Brasil tem 2.365 Instituições de ES, das quais 284 (12,01%) são públicas e 2.081 (87,99%) são particulares. Do número total, 190 (8,03%) são Universidades, 131 (5,54%) são Centros Universitários, 2.004 (84,74%) são Faculdades e 40 (1,69%) são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica (*vide* tabela 12).

Tabela 12 - Oferta, Demanda e Ingresso na graduação presencial e à distância em 2011

Vagas / Inscritos / Ingressos		Universidades			
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
VAGAS OFERTADAS					
Pública	Federal	261.090	164.928	80.883	7.995
	Estadual	137.364	60.785	69.206	3.080
	Municipal	33.929	22.805	7.074	4.050
Total Pública		432.383	248.518	157.163	15.125
Privada		1.810.623	864.574	386.255	559.674
Total de vagas ofertadas		2.243.006	1.113.092	543.418	574.799
DEMANDA DE CANDIDATOS					
Pública	Federal	3.070.707	2.369.802	573.205	81.138
	Estadual	1.276.979	856.184	331.774	16.172
	Municipal	36.387	30.773	3.297	2.317
Total Pública		4.384.073	3.256.759	908.276	99.627
Privada		2.026.667	1.375.413	239.762	411.297
Total de candidatos inscritos		6.410.740	4.632.172	1.148.038	510.924
INGRESSANTES					
Pública	Federal	270.036	176.641	80.456	6.809
	Estadual	120.473	59.564	55.041	2.607
	Municipal	17.375	13.681	1.995	1.699
Total Pública		407.884	249.886	137.492	11.115
Privada		835.786	504.152	149.434	182.090
Total de Ingressos		1.243.670	754.038	286.926	193.205

Fonte: MEC/INEP/DEED - Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2011, com adaptações.

Entre 2010 e 2011 as matrículas em cursos de Graduação nas Universidades cresceram 7,9% na rede pública e 4,8% na rede privada. Segundo o Censo do ES,

¹⁵ Dados do Censo da Educação Superior de 2011 estão disponíveis no sítio do INEP.

5.746.762 (85,27%) alunos estão matriculados no ensino presencial e 992.927 (14,73%) na educação à distância. Embora a oferta de vagas no sistema público de ES venha se expandindo nos últimos anos, observa-se que uma considerável parcela da população permanece sem acesso a esse sistema de ensino em razão do número geral de vagas ofertadas ser menor que o número geral de vagas demandadas.

A UnB, por sua vez, nos dez últimos anos formou 38.667 profissionais. Desses, 90% concluíram cursos presenciais, sendo 8,1% estrangeiros e 54%, isto é, a maioria, do sexo feminino. O curso de Pedagogia e o de Engenharia Mecatrônica foram os cursos que apresentaram maior disparidade entre os sexos, prevalecendo no primeiro o sexo feminino com 89,2% de concludentes e no segundo o sexo masculino com 93,8%. As mulheres foram maioria também em cursos como Letras, Psicologia e Ciências Biológicas e os homens, em Agronomia, Ciência da Computação, Física, Matemática, Administração e na maioria das Engenharias (DARCY, 2012, p. 17 e 18).

A tabela 13, extraída do Censo do ES de 2011 demonstra a posição da UnB em relação à região Centro-Oeste e ao Brasil em termos de oferta, demanda e ingresso de estudantes no ensino de graduação presencial, revelando a relação de desequilíbrio existente na busca por vagas nesse nível de ensino.

Tabela 13 - Oferta, Demanda e Ingresso na Graduação Presencial do Centro-Oeste em 2011

Instituição	Vagas Ofertadas	Candidatos Inscritos	Candidatos Inscritos/Vaga	Ingressos ¹⁶
Universidade Anhanguera – Uniderp (MS)	3.777	17.757	4,7	2.618
Universidade Católica Dom Bosco (MS)	3.260	13.258	4,1	2.347
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	4.730	77.540	16,4	4.781
Centro Universitário da Grande Dourados (MS)	4.760	6.168	1,3	2.315
Universidade do Estado de Mato Grosso	4.290	19.488	4,5	3.259
Universidade Federal de Mato Grosso	5.168	96.252	18,6	4.974
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	1.292	13.222	10,2	1.096
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	10.310	22.672	2,2	6.513
Universidade Estadual de Goiás	5.440	24.988	4,6	5.391
Universidade Federal de Goiás	6.205	43.443	7	5.581
Universidade Católica de Brasília	4.200	12.727	3	3.729
Universidade de Brasília	8.024	64.738	8,1	7.755
Faculdade AIEC (Brasília)	-	-	-	-
Centro-Oeste	61.456	412.253	6,7	50.359
Brasil	956.741	4.645.405	4,9	608.085
Representação (%) do Centro-Oeste no Brasil	6,4	8,9		8,3

Fonte: MEC/INEP/DEED – Sinopses Estatísticas do Censo do Ensino Superior de 2011, com adaptações.

¹⁶ Os Ingressos Totais são todos os estudantes ingressos por processos seletivos, à exemplo do Vestibular, do Enem e de outras formas de seleção que englobam processos distintos, não seletivos, tais como matrícula cortesia, admissão de diplomados, reingresso e transferências.

Com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Rede Federal de Educação Superior passou a atender 116 novos municípios, ampliando em 126 o número Unidades e em 14 o número de Universidades. A projeção para 2014 é que sejam atendidos mais 45 novos municípios, totalizando-os em 275; criadas 47 novas Unidades, totalizando-as em 321; e 4 novas Universidades, alcançando o número total de 63 (MEC, 2012, p. 43).

Com a adesão da UnB ao REUNI, estabeleceram-se, em conjunto com o MEC, metas para a criação de novos cursos e ampliação de antigos, que representaram ao final do Programa um incremento de 4.306 novas vagas para a graduação presencial. Com a implementação da oferta de 35 vagas no curso de Fonoaudiologia, iniciada a partir do segundo semestre de 2013 no Campus de Ceilândia, a UnB conseguiu executar 100% das metas estipuladas no REUNI para expansão de vagas na graduação. A tabela 14 esboça os indicadores e dados globais do Programa REUNI na UnB.

Tabela 14 – Indicadores e Dados Globais do REUNI na UNB (MEC/SESu/DEDES)

INDICADORES DA GRADUAÇÃO		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2017
Número de Cursos	Total	66	78	88	102	105	110	110
	Noturno	15	17	23	33	34	36	36
Vagas Anuais	Total	4.188	4.828	6.072	7.778	8.074	8.494	8.494
	Noturno	910	998	1.374	2.350	2.490	2.650	2.650
Matrículas	Total	19.767	22.955	28.966	36.683	38.023	39.892	39.892
	Noturno	4.136	4.532	6.224	10.503	11.128	11.839	11.839
Alunos Diplomados	Total	3.379	3.484	3.684	3.788	3.865	4.533	7.614
	Noturno	616	677	695	719	742	1.044	2.332

Tabela extraída do sítio da UnB: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/sintese_reuni.pdf

Na criação de novas vagas para graduação o REUNI teve por prioridade a geração da oferta de cursos no período noturno. Entre 2007 e 2012 o número de cursos noturnos ofertados mais que dobrou, ofertando-se ao todo 1.740 novas vagas somente para esse turno. A tabela 15, extraída do Relatório nº 4 de Atividades da Comissão Permanente do REUNI da UnB ratifica o acima exposto.

Tabela 15 - Dimensão A: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública na UnB

DIMENSÃO	ATIVIDADE	SITUAÇÃO
A1 – Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.	Campus de <i>Planaltina</i> : Criação de 2 novos cursos noturnos e um diurno, 220 vagas anuais - Gestão Ambiental, Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Educação do Campo (diurno).	Concluído
	Campus da <i>Ceilândia</i> : Criação de um total de 480 vagas anuais, em 5 novos cursos - Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Saúde Coletiva.	Concluído
	Campus do <i>Gama</i> : Criação de um total de 480 vagas anuais em 4 novos cursos - Engenharia Automotiva, Engenharia de Energia, Engenharia de Software e Engenharia Eletrônica.	Concluído
	Criação de novos cursos.	Em andamento

Tabela extraída do Relatório nº 4 de Atividades da Comissão Permanente do REUNI da UnB, p. 48, com adaptações.

De 2009 a 2013, período de pesquisa que esse trabalho se propõe a analisar, verifica-se que há um grande desequilíbrio entre a oferta de vagas e a quantidade de vagas demandadas tanto no PAS, quanto no Vestibular. A oferta de vagas ser menor que a demanda, porém, não é uma regra absoluta. Analisando-se isoladamente os cursos no Vestibular, percebe-se que em algumas profissões específicas a oferta de vagas entre 2009.2 e 2013.1 superou a demanda, à exceção de 2011.1 e 2012.1, semestres em que para todos os cursos a oferta superou a demanda.

Ofertas maiores que demandas ocorreram com maior frequência no Sistema de Cotas e nos cursos de Música, Educação Artística em Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas (para as duas modalidades bacharelado e licenciatura), mas também ocorreram em Geofísica, Letras (Japonês, Língua estrangeira aplicada e Português do Brasil como Segunda Língua), Letras Tradução (Francês e Espanhol), Estatística, Teoria Crítica e História da Arte, Museologia, Ciências Ambientais e Ciências Naturais.

Duas razões, entre outras, podem ser elencadas para justificar essa inversão entre oferta e demanda por cursos. A primeira delas diz respeito à falta de interesse pelo curso, seja pela inaptidão ou pela falta de perspectivas profissionais futuras financeiras e de realização. A segunda vincula-se à primeira e trata do prestígio e reconhecimento social desses cursos na hierarquia de profissões.

Em contrapartida, as carreiras de Medicina (9,51%), Direito (8,69%) e todas as Engenharias (17,24%): Ambiental, Civil, da Computação, de Produção, de Redes de Comunicação, Elétrica, Florestal, Mecânica, Mecatrônica, Química, Aeroespacial, Automotiva, de Energia, Eletrônica e de Software (as 5 últimas ofertadas no Gama), juntas, são responsáveis, em média, por 35,44% de toda a demanda do vestibular que entre o período de 2009.2 a 2013.2, distribuiu-se em aproximadamente 80 cursos.

O PAS tem comportamento semelhante, entretanto a representatividade do somatório dos três cursos supracitados é menor. Ao todo se tem, em média, 24,82% de candidatos a essas áreas, sendo 3,15% em Medicina, 6,19% em Direito e 15,48% nas Engenharias. Ressalta-se que à exceção da Engenharia de Produção, que é ofertada no período noturno, todos os cursos citados são de oferta diurna, o que também pode ser considerado como um fator de influência de demanda, uma vez que alguns alunos necessitam trabalhar e estudar concomitantemente.

De 2009.2 a 2012.2 as demandas por vagas no Sistema Universal do Vestibular foram maiores por parte dos candidatos de Escolas Particulares (*vide* gráfico 3). Em 2013.1, pela primeira vez em todo o período considerado, a tendência de maior demanda de alunos oriundos de Escolas Privadas decresce e é superada pelos alunos de Escolas Públicas, alterando-se a realidade existente até então e aproximando-se as demandas, o que pode estar indiretamente relacionado à nova Lei de Cotas para Escolas Públicas.

Gráfico 3 - Demanda por Vagas no Vestibular - Sistema Universal (em %)

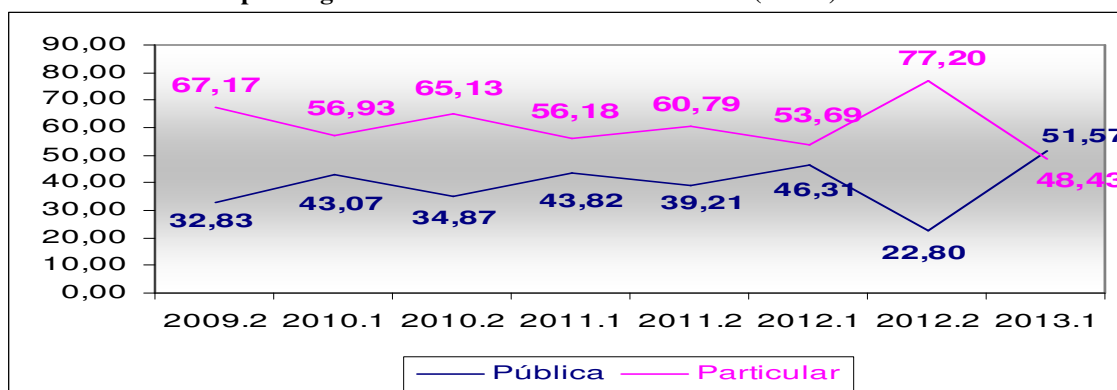


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos das bases do CESPE/UnB.

Ocorre que uma nova política de reserva de vagas altera não só a distribuição da oferta de vagas entre os sistemas, mas também a demanda por vagas em todos os sistemas, provocando novos pontos de equilíbrio entre oferta e demanda nos sistemas de ingresso. Considerando-se que as preferências dos estudantes estão relacionadas ao sistema que eles consideram como mais vantajoso a sua aprovação, e observando-se os gráficos 3 e 4 pode-se interpretar que para o Sistema Universal houve uma inversão na percepção da concorrência, segundo a qual, os alunos de Escolas Particulares em 2013

entenderam que as suas chances de aprovação pelo Sistema de Cotas¹⁷ aumentaram, o que pode ter feito a demanda particular migrar de sistema.

Nos Sistemas de Cotas verifica-se (*vide* gráfico 4) que até 2012.2 existia na UnB somente o Sistema de Cotas para Negros. Observa-se, assim, que até 2012.1 os estudantes oriundos de Escolas Públicas foram maioria, indicando uma forte correlação entre a Cor/Raça/Etnia Negra (Pretos e Pardos) e a Escola Pública. A partir de 2012.2 há uma inversão entre os dois tipos de escolas de origem, indicando uma mudança no perfil socioeconômico¹⁸ dos estudantes que concorreram às vagas ofertadas pelo sistema de cotas para negros. Em 2013.1 a demanda de estudantes de Escolas Públicas por vagas nos Sistemas de Cotas volta a crescer, o que se atribui à nova Lei, entretanto, o percentual de estudantes oriundos de Escolas Particulares ainda permanece superior ao de Escolas Públicas.

Gráfico 4 - Demanda por Vagas no Vestibular - Sistema de Cotas para Negros e para Estudantes Oriundos de Escolas Públicas (em %)

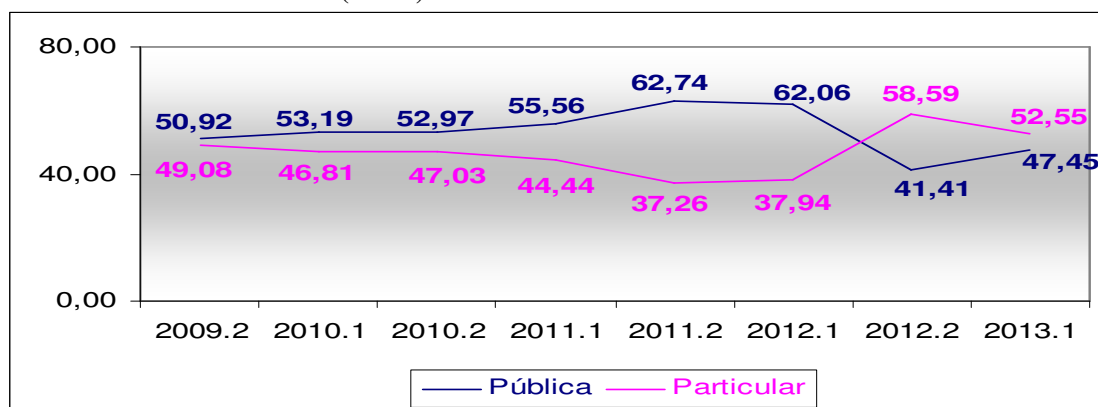


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos das bases do CESPE/UnB.

Os reflexos globais da instituição da Lei de Cotas para Escolas Públicas sobre a demanda do Vestibular da UnB podem ser observados no gráfico 5, quando em 2013.1 a procura pública geral do Vestibular (somando-se o Sistema Universal e os Sistemas de Cotas) ultrapassa a demanda particular.

¹⁷ No caso, sistema de cotas para negros.

¹⁸ Entendendo-se nessa afirmação que os alunos de escolas particulares têm uma melhor situação financeira que os estudantes de Escolas Públicas.

Gráfico 5 - Demanda Geral do Vestibular - Sistema Universal e Sistemas de Cotas (em %)

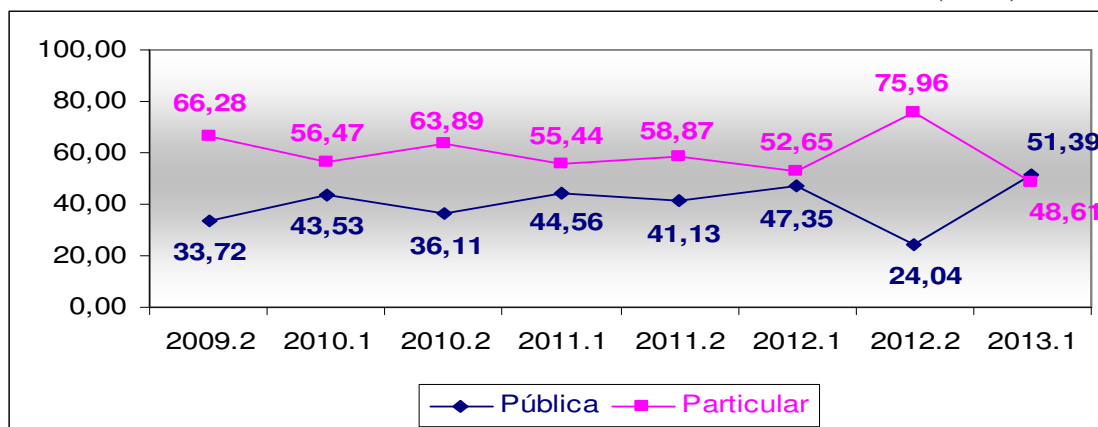


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos das bases do CESPE/UnB.

Para o PAS não foi possível fazer essa correlação, uma vez que o questionário aplicado pelo CESPE aos candidatos não apresenta pergunta que se relacione ao Tipo de Escola que o estudante cursou no Ensino Médio. Também, somente a partir de 2013, em virtude da adequação à Lei de Cotas para Escolas Públicas, o PAS passou a ter a opção de Sistema Universal e de Cotas, inviabilizando-se, assim, que todas as correlações da pesquisa que forem realizadas para o Vestibular fossem realizadas para o PAS. A aferição dos fatores de origem sobre a aprovação dos estudantes no PAS, entretanto, não ficará prejudicada, uma vez que será realizada pela correlação entre as variáveis Renda Familiar, Cor/Raça/Etnia e Escolaridade dos Pais, constantes nos itens do questionário dessa forma de ingresso.

5.1.1 - Hierarquia da Demanda por Cursos na UnB

As profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos (VARGAS, 2010, p. 120).

Vargas (2006, p. 2) afirma que a implementação da democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil terá que ultrapassar barreiras de ordens institucionais, sociais e simbólicas. Para Vargas (2010, p. 114) há profissões, a exemplo de Medicina, Direito e Engenharia que são prestigiadas por instituições, por estudantes e pelo mercado de trabalho em detrimento de outras e, portanto, a escolha da carreira pelo estudante se traduz na estratificação e na seletividade social associada às ocupações, desenhando-se assim uma hierarquia entre os cursos.

Em suas considerações acerca das razões para procura por alguns cursos ser maior do que a demanda por outros, Vargas (2010, p. 110) expõe que o Brasil possui

uma das maiores demandas *per capita* do mundo pelo curso de Direito, o que pode ser parcialmente explicado pelos seguintes fatores:

(a) o *status* de ser “doutor” e; (b) o sonho de muitas pessoas em passar em concurso público e ter estabilidade profissional. Nesse sentido os cursos de Direito teriam um caráter preparatório para concursos públicos, não apenas para os específicos das carreiras jurídicas como para a maioria dos cargos mais cobiçados no país (VARGAS, 2010, p. 110).

Para Schwartzman (1991, p. 6) as carreiras do sistema universitário brasileiro se diferenciam “pelo prestígio social que têm, pela oferta de empregos e pelos salários ou rendas que permitem auferir”. Ele afirma que o sexo do estudante, a sua idade, a sua origem étnica, o tipo de escola em que estudou antes de se candidatar à universidade, a restrição orçamentária familiar, o ambiente cultural da família, a escolaridade dos pais, entre outros aspectos, condicionam suas escolhas e motivações na opção pelas carreiras.

O curso em que o estudante entra, combinado com suas condições pessoais (em termos de educação prévia, condição econômica, sexo, idade) vai definir o campo dentro do qual ele vai desenvolver sua estratégia educacional e social. Esta estratégia inclui o empenho que ele tem em estudar, os tipos de vínculo que ele estabelece na universidade, e assim por diante (SCHWARTZMAN, 1991, p. 6 e 7).

Além da origem socioeconômica do estudante, a restrição da oferta de vagas em certas carreiras também pode resultar em barreiras à mobilidade. Para Medicina, Direito, Psicologia e Odontologia, por exemplo, a oferta de vagas é regulada pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, segundo o qual, a criação de novas vagas nessas áreas em cursos de graduação nas universidades devem ser condicionadas à autorização do MEC e à submissão da manifestação dos Conselhos Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde. Historicamente, Medicina, Direito e Engenharia “produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões” (VARGAS, 2010, p. 107).

As barreiras, impedindo a livre mobilidade entre ocupações, são aceitas como determinantes de diferenciais, no sentido de que impedem a livre concorrência do lado da oferta. Essas barreiras podem derivar de várias fontes: usos e costumes, legislações regulamentando profissões, e restrições impostas pelos sindicatos dos trabalhadores, dentre as mais importantes (MACEDO, 1982, p. 118).

Na UnB, a expansão da oferta de vagas no Vestibular com o REUNI não alcançou o curso de Medicina. Observa-se, por meio do Gráfico 6 que para todo o período considerado não houve aumento de nenhuma vaga para esse curso, e nos demais cursos, houve aumentos somente de 2009 para 2010, permanecendo constantes os números de vagas ofertadas nos anos seguintes. O curso de Direito teve o aumento mais significativo (30 vagas), seguido de Odontologia (15 vagas) e por último ficou o curso de Psicologia (7 vagas).

Gráfico 6 - Oferta de Vagas por Cursos nos Vestibulares de 2009 a 2013

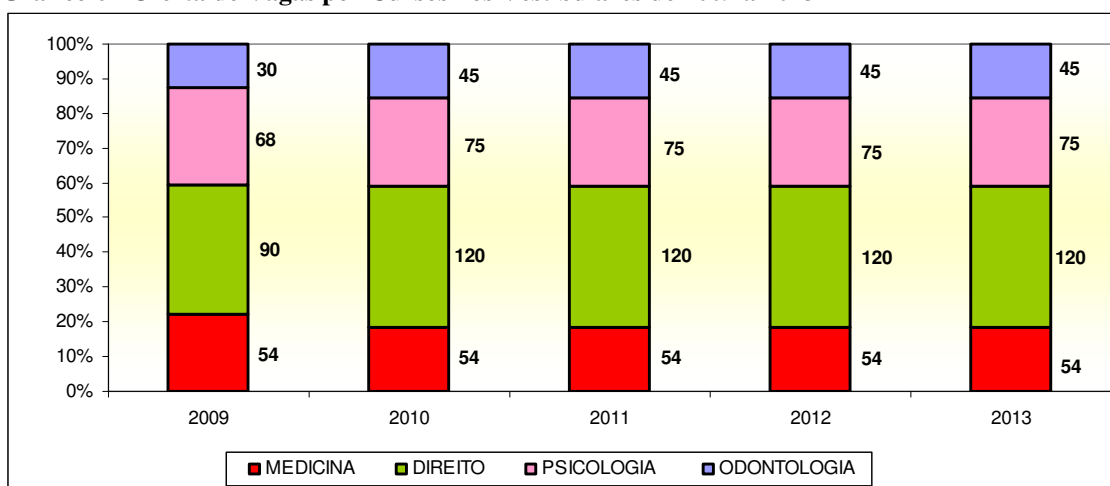


Gráfico próprio. Fonte de dados: Relatórios de Demanda do Vestibular extraídos do sítio do CESPE/UnB.

Vargas (2010, p. 114 e 119) observa ainda que é justamente nos processos seletivos de ingresso nas universidades, à exemplo dos vestibulares, que se pode perceber o grau de seletividade prévio na escolha ocupacional. Afirma, desta forma, que a demanda dos candidatos de alto poder aquisitivo se concentra em cursos de elevado prestígio social, para os quais somente serão aprovados os estudantes que alcançarem excelência no resultado das provas. Em contrapartida “observa-se a preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais se pode obter a vaga com rendimento mediano”, à exemplo dos cursos de Licenciatura, citados pela autora, como estando entre os mais desprestigiados pelos estudantes, uma vez costumam oferecer baixos salários no mercado de trabalho.

O gráfico 7 esboça a Hierarquia¹⁹ da Demanda por Cursos na UnB, contradizendo, em parte, o acima exposto, uma vez que os cursos de Medicina²⁰

¹⁹ Relação decrescente de demanda, isto é, dos cursos mais demandados para os cursos menos demandados pelos estudantes de Escolas Públicas e de Escolas Particulares.

²⁰ Medicina foi o curso mais demandado, independente do tipo de escola de origem do estudante.

(Diurno), Direito (Diurno e Noturno) e Engenharia Civil (Diurno), de 2009.2 à 2012.2, ficaram entre os 6 cursos mais concorridos tanto por alunos de Escolas Públicas²¹ quanto de Escolas Particulares. Da mesma forma, os cursos de Artes Cênicas (Licenciatura – Noturno), Artes Plásticas (Licenciatura – Noturno), Educação Artística – Música (Licenciatura – Diurno), Filosofia (Noturno) e Música (Bacharelado – Diurno) foram para ambas as escolas, os 5 cursos menos demandados no período considerado.

Excetuando-se os extremos supracitados, as demandas intermediárias parecem respaldar a teoria de Vargas. Pedagogia (Diurno), Arquivologia (Noturno), Pedagogia (Noturno), Serviço Social (Diurno) e Serviço Social (Noturno), por exemplo, ocupam, respectivamente, a 7º, a 8º, a 18º, a 23º e a 25º classificações no *ranking* dos cursos mais demandados por alunos com origem em Escolas Públicas. Nas Escolas Particulares, no entanto, eles ocupam a 40º, a 36º, a 61º, 49º e a 65º posições, respectivamente.

Na perspectiva contrária, Arquitetura e Urbanismo (Diurno), Ciências Econômicas (Diurno), Desenho Industrial (Bacharelado – Diurno), Arquitetura e Urbanismo (Noturno) e Engenharia Química (Diurno) ocupam, respectivamente, a 9º, a 11º, a 35º, a 41º e a 42º posições no *ranking* dos cursos mais demandados por alunos com origem em Escolas Particulares e a 64º, a 42º, a 79º, a 72º e a 77º nas Públicas. As Engenharias, de forma geral, foram mais demandadas por estudantes de Escolas Particulares. Nas Licenciaturas e nos cursos de Letras, por sua vez, as demandas foram maiores por parte de estudantes de Escolas Públicas.

²¹ Para os fins desta afirmação, correlacionam-se os estudantes de Escola Pública a uma menor renda familiar do que os estudantes de Escolas Particulares.

Gráfico 7 - Hierarquia de Demanda por Cursos (em %) - Campus Darcy Ribeiro (2009.2 a 2012.2)

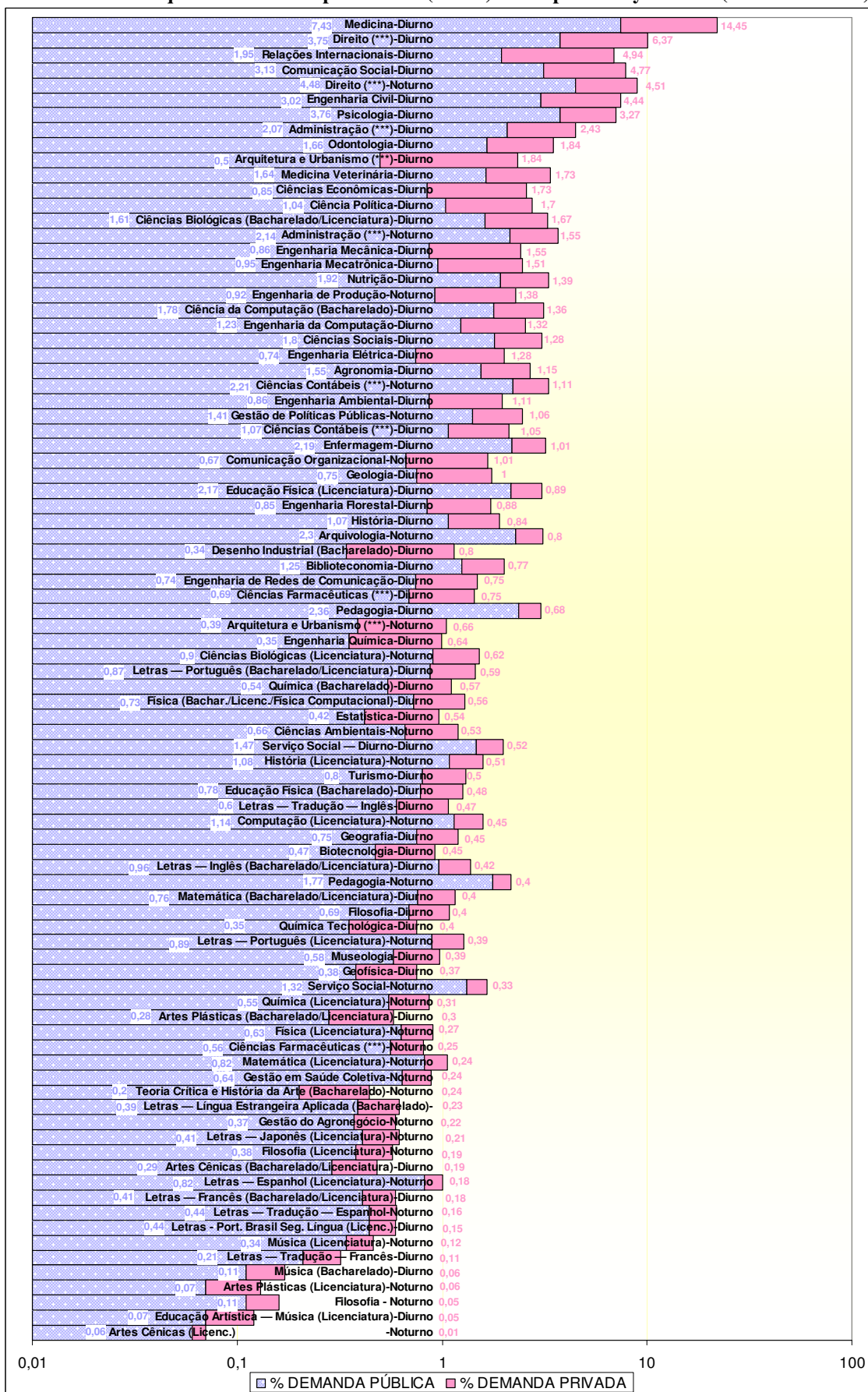


Gráfico próprio. Fonte de dados: Relatórios de Demanda do Vestibular extraídos do sítio do CESPE/UnB.

Os gráficos 8 e 9 demonstram a Escala Hierárquica da demanda por cursos nos *Campi* de Ceilândia e Planaltina entre 2009.2 e 2012.2, segmentada por Tipo de Escola de Origem. No *Campus* do Gama a demanda de vagas é 100% das Engenharias, não discriminadas por áreas específicas nos relatórios do CESPE. Assim, para este *campus* só foi possível verificar que a maioria dos estudantes (59,82%) é originário de Escolas Particulares. É importante observar que para os *Campi* de Ceilândia, Gama e Planaltina o perfil da demanda e da aprovação tende a sofrer maiores alterações em função da existência de pontuação com maior peso para os candidatos que residem na região para a qual concorrem, critério este, que oportuniza maior democratização do acesso e melhor desenvolvimento socioeconômico regional.

No caso de Ceilândia²² (*vide* gráfico 8) o curso de Enfermagem apresentou a maior demanda de estudantes de Escolas Públicas, enquanto o curso de Fisioterapia a de estudantes de Escolas Privadas. Percebe-se, entretanto, que os percentuais de demanda pública e privada por um mesmo curso são muito próximos, não ultrapassando 5% de diferença entre eles. A maior diferença é esboçada no curso de Enfermagem onde a diferença de demanda por origem escolar foi de 4,12%. Para o Campus de Ceilândia, então, obteve-se que para a maioria dos cursos (Enfermagem, Gestão de Saúde e Terapia Ocupacional) prevaleceu a demanda de estudante de Escolas Públicas.

Gráfico 8 - Hierarquia de Demanda por Cursos (em %) - Campus Ceilândia (2009.2 a 2012.2)

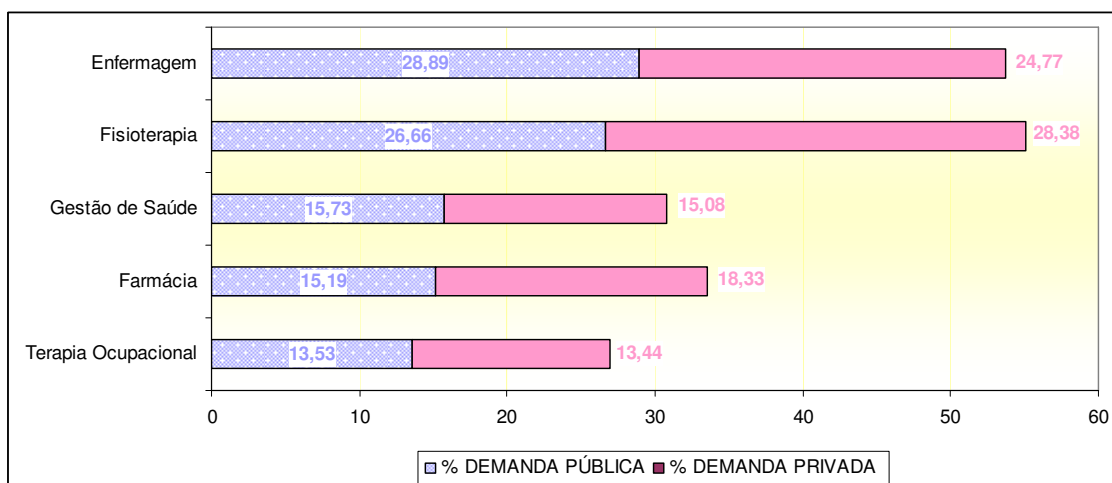


Gráfico próprio. Fonte de dados: Relatórios de Demanda do Vestibular extraídos do sítio do CESPE/UnB.

Em Planaltina (*vide* gráfico 9) os cursos ofertados no período noturno, Gestão Ambiental e Ciências Naturais (Licenciatura) lideraram o *ranking* dos cursos mais

²² No *campus* de Ceilândia e também no *campus* do Gama todos os cursos são ofertados no turno diurno.

demandados por estudantes de Escolas Públicas. Nas Escolas Particulares o curso mais demandado foi Gestão do Agronegócio (diurno) e em segundo, o curso de Gestão Ambiental (noturno), superando este último a demanda pública. Destaca-se, também, que o curso de Ciências Naturais ofertado como Licenciatura foi mais demandado por estudantes de Escolas Públicas do que de Escolas Particulares nos dois turnos. Os percentuais de demanda pública e privada por um mesmo curso ficaram mais distantes que os de Ceilândia, alcançando maior percentual também nas licenciaturas, 10,1% em Ciências Naturais (noturno) e 5,63% no período diurno.

Gráfico 9 - Hierarquia de Demanda por Cursos (em %) - Campus Planaltina (2009.2 a 2012.2)

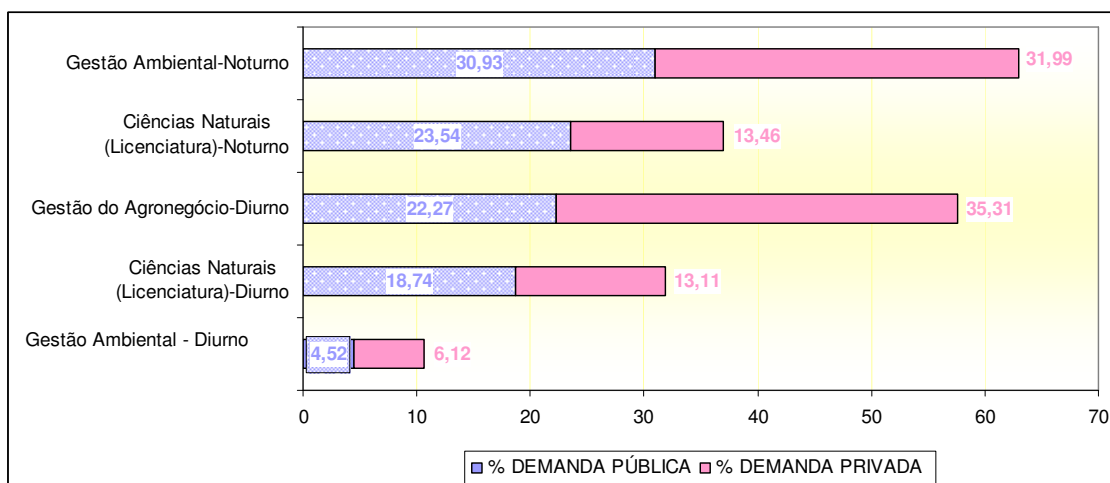


Gráfico próprio. Fonte de dados: Relatórios de Demanda do Vestibular extraídos do sítio do CESPE/UnB.

Desde 2011.1 a demanda global do Vestibular da UnB por vagas no período noturno tem sido maior entre os candidatos oriundos de Escolas Públicas (*vide* Gráfico 10). Esse fato reflete em parte, as políticas de democratização do acesso ao ES, a exemplo da expansão de vagas pelo REUNI, que para Vargas (2010, p. 111, 112 e 119) são equivocadamente direcionadas a cursos desprestigiados hierarquicamente como as Licenciaturas, ao mesmo tempo em que restringem a ampliação e o acesso a cursos como Medicina, de forma a preservar e manter o seu *status* de raridade, garantindo menor oferta e maximização de ganhos, o que pode inclusive impactar em prejuízos à sociedade, como a falta de médicos na rede de saúde pública e particular.

Gráfico 10 - Demanda de Candidatos por Cursos Noturnos no Vestibular (em %)

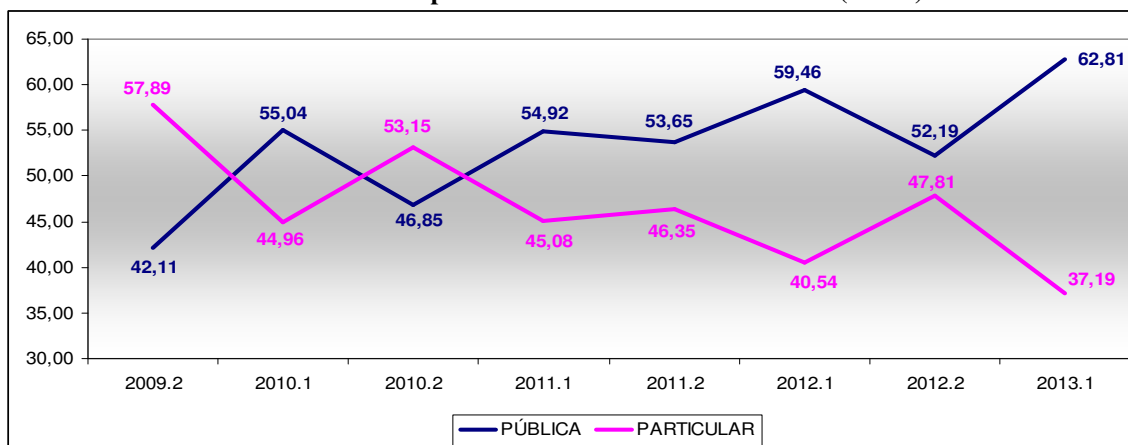


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos das bases do CESPE/UnB.

Embora não se possa afirmar que há homogeneidade absoluta nas relações entre a Demanda Pública e a Particular, no sentido da procura pelos cursos noturnos serem maiores por parte dos alunos de Escolas Públicas e da diurna, por estudantes das Particulares, verificou-se uma forte correlação nesse sentido. Nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Farmacêuticas e Direito noturnos, por exemplo, a demanda foi preferencialmente de estudantes de Escolas Públicas, ocorrendo o inverso para os mesmos cursos no período Diurno. Para Filosofia, Pedagogia e Serviço Social a demanda pública foi maior para os dois turnos, ocorrendo o inverso em Arquitetura e Urbanismo, o que parece correlacionar-se mais a hierarquia das carreiras.

5.2 - ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES APROVADOS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL DA UNB

Para fins desse estudo, a aferição do perfil socioeconômico dos estudantes aprovados em primeira chamada na graduação presencial da UnB abrange o período entre 2009.2 e 2013.1 e foi possibilitada a partir da análise dos dados oriundos dos Questionários Socioculturais (QSCs) aplicados pelo CESPE aos candidatos ao Vestibular e ao PAS.

É importante destacar que diferentemente das Cotas para Negros, a Lei de Cotas para Escolas Públicas traz em seu texto um caráter que parece garantir menor regressividade na alocação de recursos públicos, uma vez que acrescenta à questão da Cor/Raça/Etnia a Restrição Orçamentária Familiar e a Origem Escolar do candidato. Antes de ingressarmos nas análises das variáveis que decorrem da Lei de Cotas para

Escolas Públicas, porém, esboçaremos informações gerais acerca dos índices de outras variáveis que servirão complementarmente à compreensão do estudo proposto.

A análise dos dados obtidos para o estudo revelou, conforme pode ser observado nos gráficos 11, 12 e 13, que em relação ao *Sexo* dos aprovados, o Vestibular, de forma geral, e ao contrário do PAS, aprovou mais homens (52,12%) que mulheres (47,88%). Essa relação, entretanto, não foi absoluta para o caso do Vestibular, havendo oscilações entre os sexos em alguns semestres. Para todos os casos abordados, houve aproximações significativas entre as quantidades de aprovados por sexo, mas ao final, analisando-se o total de aprovações para as duas formas de ingresso, mesmo que por uma diferença pequena, **os homens alcançaram maioria nas aprovações da UnB (50,72%)**.

Gráfico 11 - Aprovação Geral por Sexo no Vestibular

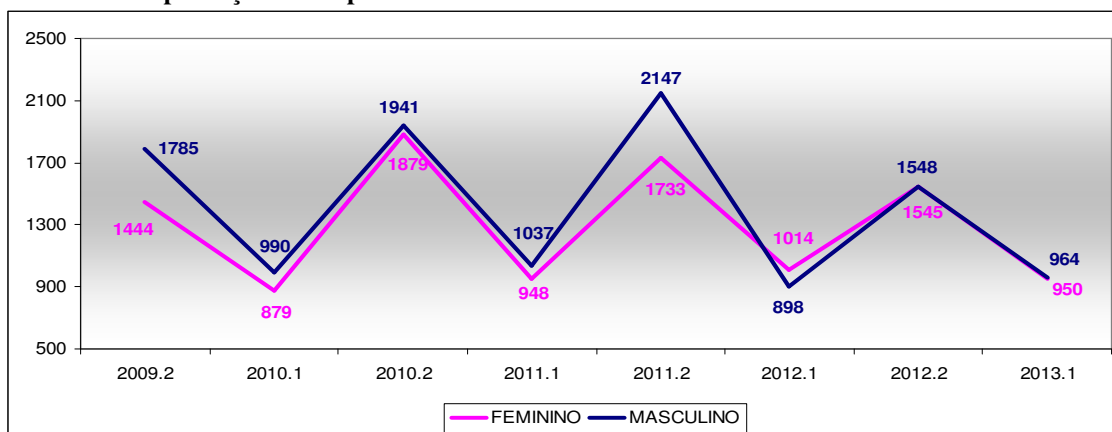


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 12 - Aprovação Geral por Sexo no PAS

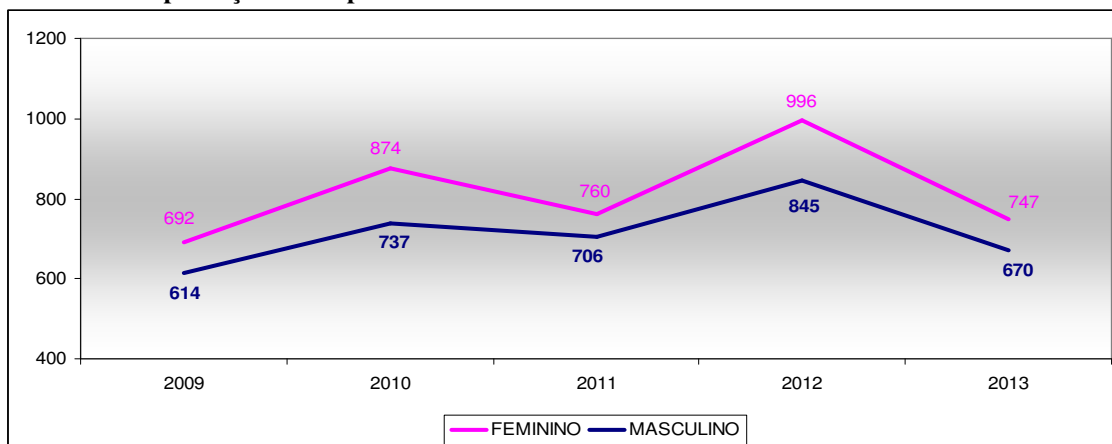


Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

Gráfico 13 – Aprovação Geral por Sexo (Vestibular e PAS)²³

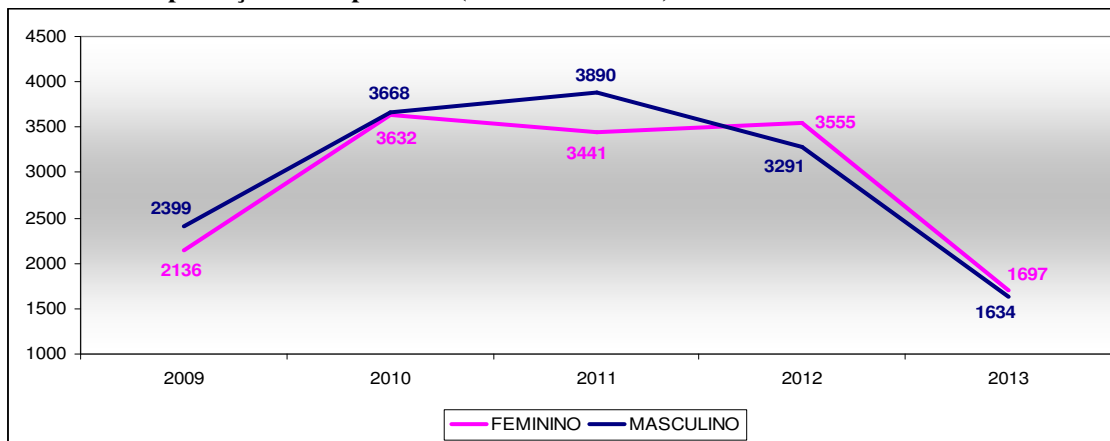


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular e no PAS.

Em relação à *Idade* dos estudantes aprovados na UnB, verificou-se que, tanto o PAS quanto o Vestibular, no somatório do período supracitado, obedeceram quase que rigorosamente a uma relação decrescente e inversamente proporcional, segundo a qual, quanto menor atestou-se ser a idade do indivíduo, maiores foram as quantidades encontradas em termos de aprovação. **A faixa de indivíduos com idade entre 17 e 20 anos foi a mais representativa**, apresentando aprovação de 99,67% no PAS e 69,51% no Vestibular e em ambos, **a idade de 18 anos foi, isoladamente, a que concentrou o maior número de aprovações**, com, respectivamente, 62,16% e 26,87% de aprovados.

Outro fator importante nesse contexto e que pode ser observado na correlação com as idades é que na análise da variável *Estado Civil* constatou-se que **um pouco mais de 90% dos aprovados no Vestibular são solteiros. No PAS, por sua vez, esse número é ainda maior, 98,32%**. Além de serem idades de transição, ou seja, de saída do Ensino Médio para a escolha e o ingresso na vida profissional e no mercado de trabalho, **os dados reforçam a teoria de que com o avançar da idade os custos de oportunidade se tornam mais elevados e a demanda pelo ES cai, ratificando o caráter de investimento na Educação em nível superior.**

A tabela 16, por sua vez, confronta o índice de candidatos e aprovados por *Exercício de Atividade Remunerada*. Na análise da demanda e da aprovação, tanto para o PAS quanto para o Vestibular, e conseqüentemente, no total geral das formas de ingresso consideradas para os fins deste estudo, atestou-se que **a maioria dos candidatos e aprovados na UnB não trabalha**. Em relação às demais opções de

²³ Observa-se no gráfico 13 que em 2009 e em 2013 os números parecem cair, mas na verdade, isso ocorre porque para o Vestibular não estão sendo computados os aprovados em 2009.1 e em 2013.2.

resposta, o PAS e o Vestibular se posicionaram de forma diferente²⁴, observando-se que **na aprovação geral o trabalho em tempo integral prevaleceu ao eventual e este, ao parcial.**

Tabela 16 - Estudantes com Exercício de Atividade Remunerada (em %)

Você exerce alguma atividade remunerada?		VESTIBULAR		PAS		GERAL (VEST. E PAS)	
		DEMANDA	APROVAÇÃO	DEMANDA	APROVAÇÃO	DEMANDA	APROVAÇÃO
1	Não	79,00 (1)	73,24 (1)	71,57 (1)	80,10 (1)	75,28 (1)	76,67 (1)
2	Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais).	7,59 (2)	11,71 (2)	8,59 (3)	7,64 (3)	8,09 (3)	9,67 (2)
3	Sim, mas se trata de trabalho eventual.	6,02 (4)	6,47 (4)	14,75 (2)	8,94 (2)	10,39 (2)	7,70 (3)
4	Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais).	7,40 (3)	8,59 (3)	5,09 (4)	3,31 (4)	6,24 (4)	5,95 (4)
TOTAL GERAL		100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB.

A *Renda Mensal dos Estudantes* aprovados no Vestibular subdivide-se conforme o gráfico 14. Nele, observa-se que **a maioria dos aprovados declararam ter renda mensal de até 1 salário-mínimo²⁵**. Na correlação com o item que aborda se o estudante trabalha, verificou-se que esse nível de remuneração engloba os estudantes que mesmo sem trabalhar auferem algum tipo de ganho, como, por exemplo, os rendimentos cedidos por seus pais. Verificou-se, também, que **Administração, Ciências Contábeis e Direito, somados os períodos diurno e noturno, foram as áreas de maior número de estudantes-trabalhadores aprovados**. Para o PAS não foi possível fazer a análise da Renda Mensal do estudante, uma vez que o questionário não contempla pergunta referente a essa questão.

Embora não seja um número tão expressivo como o de estudantes que auferem renda de até 1 salário-mínimo, chama a atenção, os **9% de aprovados que declararam perceber mais de 20 salários-mínimos** por mês. A correlação desse indicador com outras variáveis identificou que, do total de estudantes que declararam ter esse nível de renda individual entre 2009.2 e 2012.2²⁶, **93% foram aprovados pelo Sistema Universal, sendo, 32% oriundos de Escolas Públicas e 68% de Escolas Particulares. Dos 7% aprovados pelo Sistema de Cotas para Negros, 29% vieram**

²⁴ Os números entre parêntesis na tabela 17 indicam o *ranking* de cada opção de resposta nas demandas e aprovações de cada forma de ingresso.

²⁵ Não foi possível, para o item que questiona ao estudante: “Atualmente, qual é a sua renda mensal?” separar os candidatos que não tem remuneração dos que auferem valores de até 1 salário mínimo, uma vez que entre 2009.2 e 2012.1 o questionário os englobou em resposta única, segmentando-os a partir de 2012.2.

²⁶ Existência somente do Sistema de Cotas para Negros, o Sistema de Cotas para Escolas Públicas inicia-se em 2013.1.

de Escolas Públicas e 71% das Particulares, números similares aos evidenciados no Sistema Universal.

Gráfico 14 - Aprovação por Renda do Estudante no Vestibular (em %)²⁷

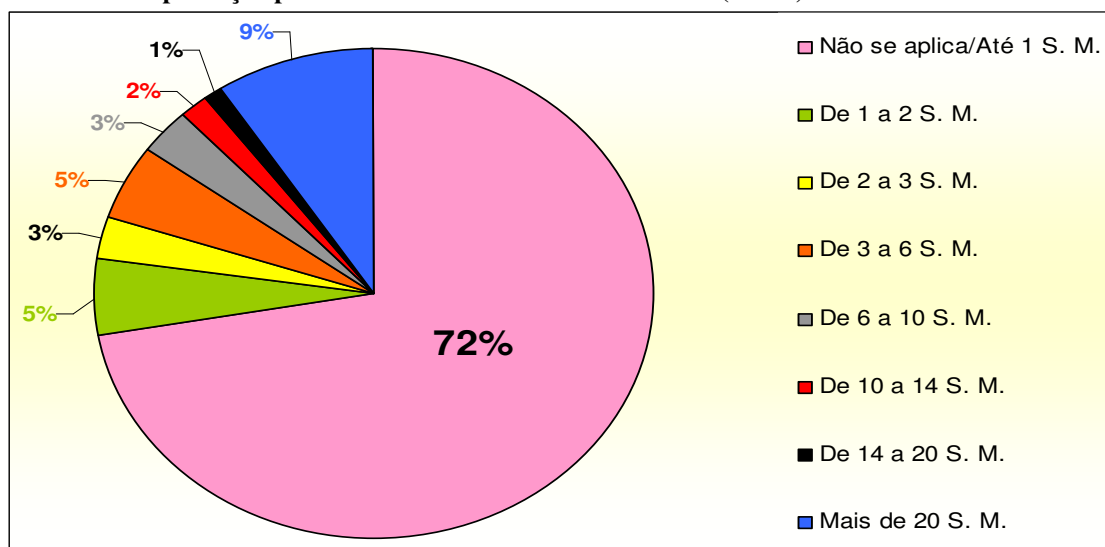


Gráfico Próprio. Dados extraídos das bases de dados do CESPE/UnB.

No mesmo período, observou-se que a maioria dos estudantes aprovados na UnB que percebiam nível de renda individual de mais de 20 salários mínimos eram de Cor/Raça/Etnia Branca (59%), seguidos dos Pardos (22%), dos que não quiseram declarar a Cor (9%), dos Negros (6%), dos Amarelos (2%) e dos Indígenas (1%). As Escolaridades dos Pais e das Mães mais representativas foram as de Nível Superior, com 58% e 53%, respectivamente, seguidos de: Nível Médio (17% e 24%); Fundamental Completo (8% e 9%), Fundamental Incompleto (14% e 9%); Sem Escolarização (1% e 3%); e os que declararam Não Saber (3% e 2%). Outro dado importante é que 88% dos estudantes com esse nível de renda individual também declararam ter Renda Familiar de mais de 20 salários-mínimos, seguidos de 8% que declararam desconhecer a remuneração da família e números inexpressivos para os demais níveis de Renda Familiar.

Quanto ao exercício de atividade remunerada, atestou-se que a maioria dos estudantes aprovados na UnB que percebem nível de renda de mais de 20 salários-mínimos trabalham em tempo integral (69%). Importante destacar que 22% declararam não trabalhar e mesmo assim ter esse valor em Remuneração

²⁷ A abreviação S. M. significa Salário(s) Mínimo(s).

Individual. Os demais estudantes distribuíram-se da seguinte forma: 7% em trabalhos de regime de tempo parcial (até 30 horas semanais) e 2% em trabalhos eventuais.

Nas análises relativas ao *Fator de Maior Influência na Opção pelo Curso*, diagnosticou-se que **a maioria dos candidatos aprovados, tanto no Vestibular (59,79%), quanto no PAS (47,12%), escolheu a profissão em razão de suas “Perspectivas Profissionais”** futuras, financeiras ou não. Nas duas formas de ingresso o item “Outros” ocupou a segunda posição, com 27,81% no Vestibular e 21,28% no PAS. Os questionários aplicados pelo CESPE, entretanto, utilizam o item de forma genérica, não tendo sido possível, assim, especificar seus componentes.

O gráfico 15 esboça os resultados gerais para essa variável, e juntamente com os resultados da variável Renda Mensal do Estudante fortalecem a questão do Ensino Superior Público Universitário ser economicamente abordado como um investimento. Observa-se, complementarmente, que somente 4 variáveis (Área de atuação profissional de meus pais; Professores que tive; Amigos; e Perspectiva Profissional) são comuns ao PAS e ao Vestibular. As demais opções especificam na própria nomenclatura a que forma de ingresso pertencem.

Gráfico 15 - Razões para Escolha dos Cursos dos Aprovados no Vestibular e no PAS (em %)

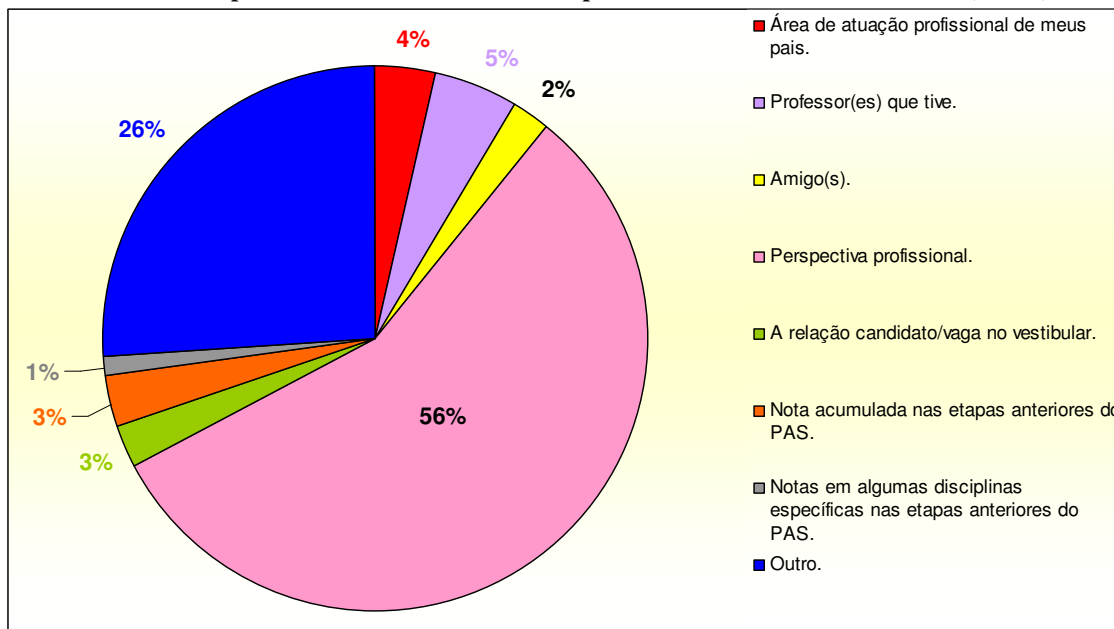


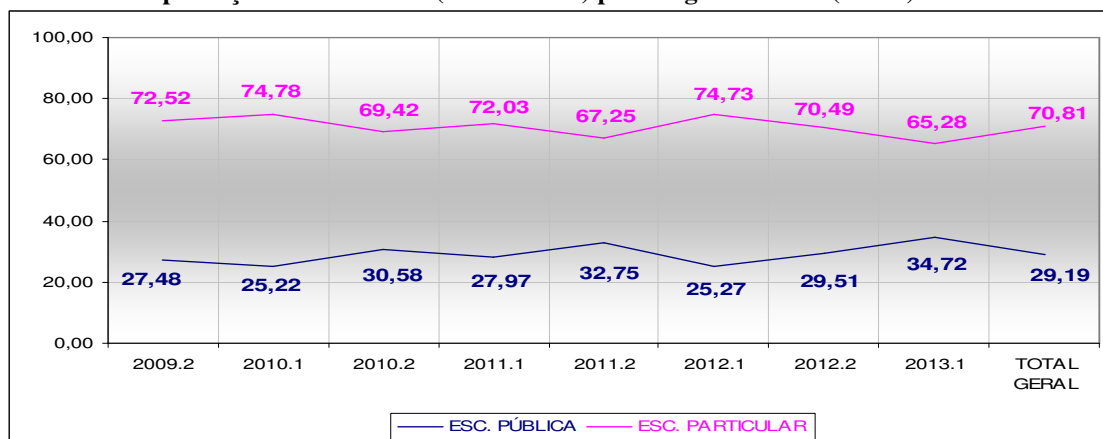
Gráfico Próprio. Dados extraídos das bases de dados do CESPE/UnB.

As análises seguintes avaliarão em maior profundidade o impacto de três variáveis²⁸ de origem (o Tipo de Escola cursada no Ensino Médio; a Renda Familiar; e a Cor/Raça/Etnia) na aprovação do estudante na UnB em primeira chamada. De forma a facilitar os estudos, as formas de ingresso foram segmentadas em Vestibular (Sistema Universal e Sistemas de Cotas²⁹) e PAS. Para cada uma das formas de ingresso, as variáveis serão avaliadas isoladamente e depois correlacionadas.

5.2.1 - Vestibular

Nas análises iniciais do estudo comparou-se o quantitativo de estudantes aprovados no Vestibular da UnB *versus* o *Tipo de Escola de Origem*, isto é, o tipo de escola em que o aluno estudou antes de ser aprovado na UnB. Os resultados revelaram que no **Sistema Universal e no Total Geral do Vestibular, os alunos oriundos de Escolas Particulares são a esmagadora maioria a ser aprovada. No Sistema de Cotas para Negros, no entanto, há uma oscilação entre os dois tipos de escola de origem, mas ao final, também prevalece um maior percentual de aprovação de alunos oriundos de Escolas Particulares (51,27%)**, conforme pode ser observado nos gráficos 16, 17 e 18.

Gráfico 16 - Aprovação no Vestibular (S. Universal) por Origem Escolar (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

²⁸ As variáveis de origem selecionadas decorrem da Lei de Cotas para Escolas Públicas. De forma complementar analisar-se-à as variáveis “Escolaridade do Pai” e “Escolaridade da Mãe”.

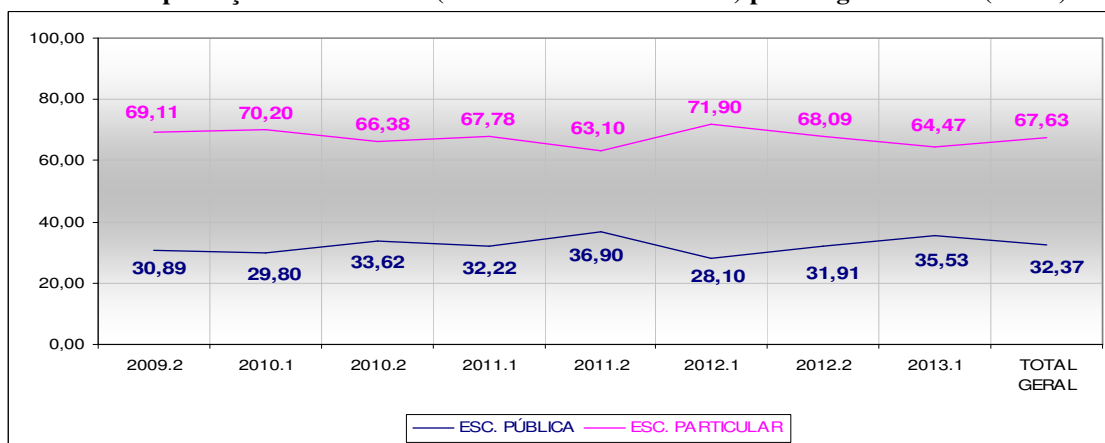
²⁹ Quando utilizada no plural, a expressão faz referência aos dois sistemas de cotas da UnB: Para negros, que vigorou sozinho até 2002.2 e para Escolas Públicas e Minoria Étnicas, implanto em 2013.1 com a introdução da Lei 12.711/2012.

Gráfico 17 - Aprovação no Vestibular (S. de Cotas) por Origem Escolar (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 18 - Aprovação no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) por Origem Escolar (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

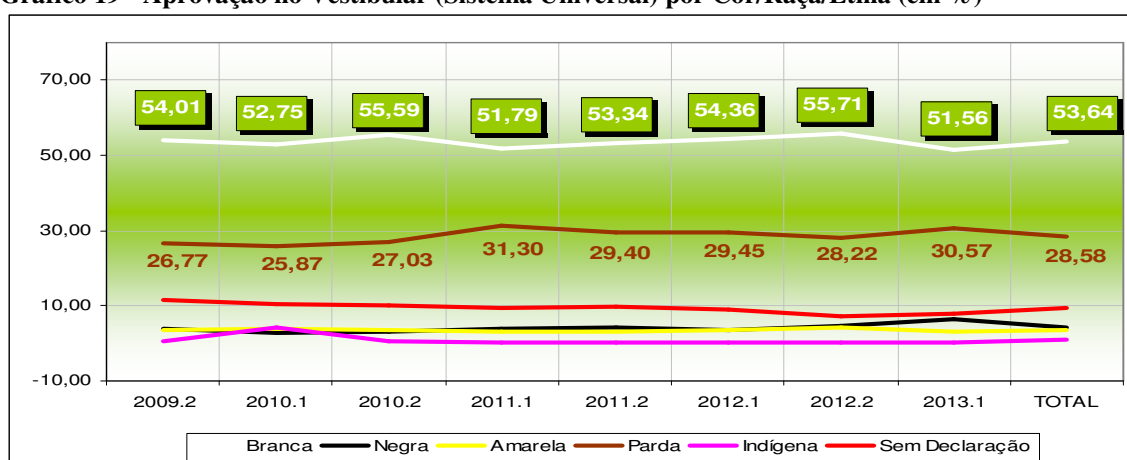
Constata-se, então, uma primeira informação importante para os fins desse estudo: **No Vestibular da UnB, mesmo no Sistema de Cotas para Negros, a maioria dos aprovados é de origem escolar particular.** E mesmo em 2013.1, quando as Cotas para Negros somam-se às Cotas para Escolas Públicas, o percentual de aprovados de origem escolar pública no Sistema de Cotas decresce (40,36%), permanecendo abaixo do percentual de estudantes oriundos de Escolas Particulares, o que se atribui às Cotas para Negros (*vide* gráfico 17).

Percebe-se que os resultados do Sistema Universal (*vide* gráfico 16) são muito parecidos com os do gráfico do Total Geral, que somam o Sistema Universal com o Sistema de Cotas (*vide* gráfico 18). Isso ocorre em diversas análises porque até 2012.2 o Sistema Universal representava 80% dos aprovados no Vestibular. Esse Sistema em 2013.1 apresentou um novo ponto de inflexão (34,72%), o maior da série percentual, no

que se refere à aprovação de estudantes de Escolas Públicas, o que pode estar indiretamente relacionado à Lei de Cotas para Escolas Públicas.

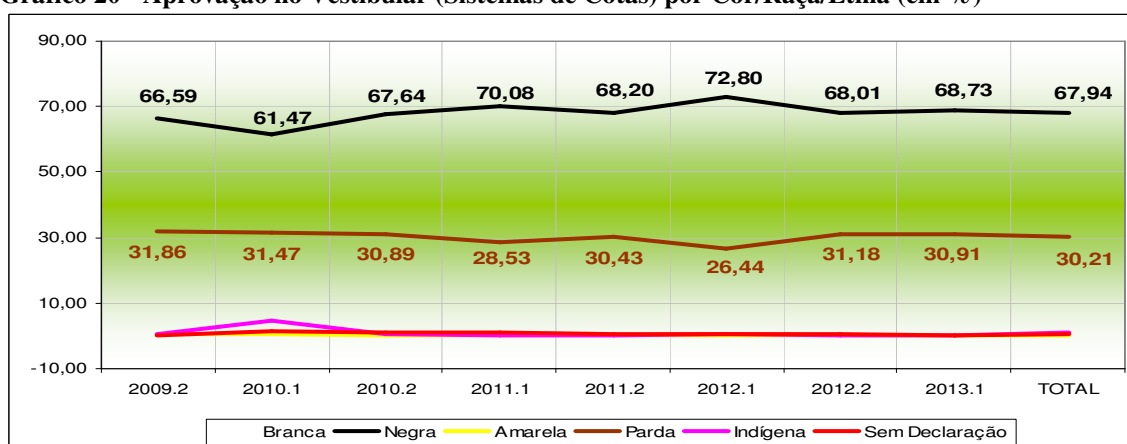
Em relação à *Cor/Raça/Etnia* dos candidatos aprovados no Vestibular da UnB, verifica-se por meio dos gráficos 19, 20 e 21 que **os Brancos são a maioria de aprovados tanto no Sistema Universal quanto no Total Geral do Vestibular**. No Sistema de Cotas, os que se declararam Negros foram maioria, seguidos dos Pardos. Os Índios são poucos e aproximam-se em quantidade aos de cor Amarela e aos que não quiseram declarar sua *Cor/Raça/Etnia*.

Gráfico 19 - Aprovação no Vestibular (Sistema Universal) por Cor/Raça/Etnia (em %)



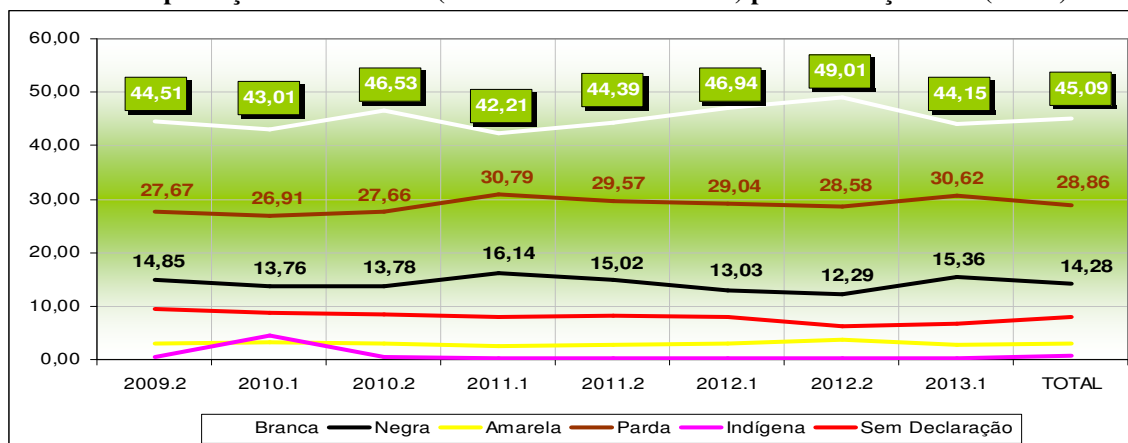
Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 20 - Aprovação no Vestibular (Sistemas de Cotas) por Cor/Raça/Etnia (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

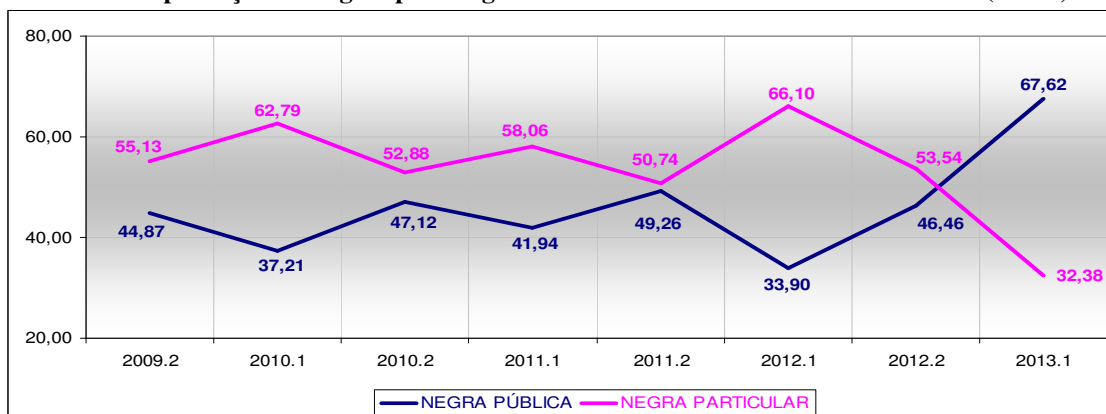
Gráfico 21 - Aprovação no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) por Cor/Raça/Etnia (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

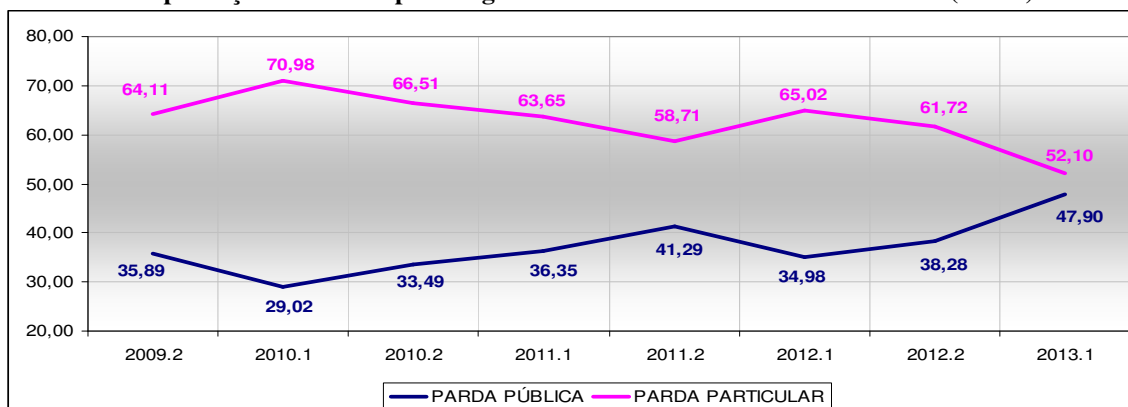
Correlacionando-se as variáveis *Cor/Raça/Etnia* e *Tipo de Escola de Origem*, verificou-se que **no Sistema Universal o número de indivíduos de Escolas Particulares aprovados superou o de indivíduo de Escolas Públicas para todas as Cores/Raças/Etnias** e também para os que não quiseram declarar sua cor. Nesse caso, a variável Origem Escolar tem mais influência sobre a aprovação do que a variável Cor/Raça/Etnia do candidato. Os efeitos indiretos da Lei de Cotas para Escolas Públicas sobre o Sistema Universal encontram-se ilustrados nos gráficos 22 e 23, nos quais se observa que em 2013.1 (pela primeira vez em todo o período considerado) o número de Negros de Escolas Públicas aprovados ficou acima dos Negros de Escolas Particulares. Os Pardos de Escolas Públicas, por sua vez, embora não tenham ultrapassado os Pardos de Escolas Privadas, assumem percentuais crescentes no mesmo sentido dos Negros, sendo responsáveis por quase metade das aprovações desse sistema.

Gráfico 22 - Aprovação de Negros por Origem Escolar no Vestibular - S. Universal do (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 23 - Aprovação de Pardos por Origem Escolar no Vestibular - S. Universal (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Nos Sistemas de Cotas, observou-se que os percentuais de aprovação entre os estudantes originários de Escolas Públicas e os de Escolas Particulares ficaram mais próximos do que no Sistema Universal, havendo, independentemente da Cor/Raça/Etnia, uma maior oscilação entre os semestres. Assim, para cada semestre considerado, modificaram-se as relações de superioridade entre os percentuais alcançados para os aprovados de Escolas Públicas e para os das Particulares. A tabela 17 apresenta a média percentual da aprovação por Cor/Raça/Etnia e Tipo de Escola de Origem no Vestibular como um todo.

Tabela 17 - Média de Aprovação nos Vestibulares de 2009.2 a 2013.1 – Correlação: Cor/Raça/Etnia versus Tipo de Escola de Origem (em %)

ANO	NEGRA		PARDA		INDÍGENA	
	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR	PÚBLICA	PARTICULAR
TOTAIS	49,09%	50,91%	48,42%	51,58%	53,91%	46,09%

Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

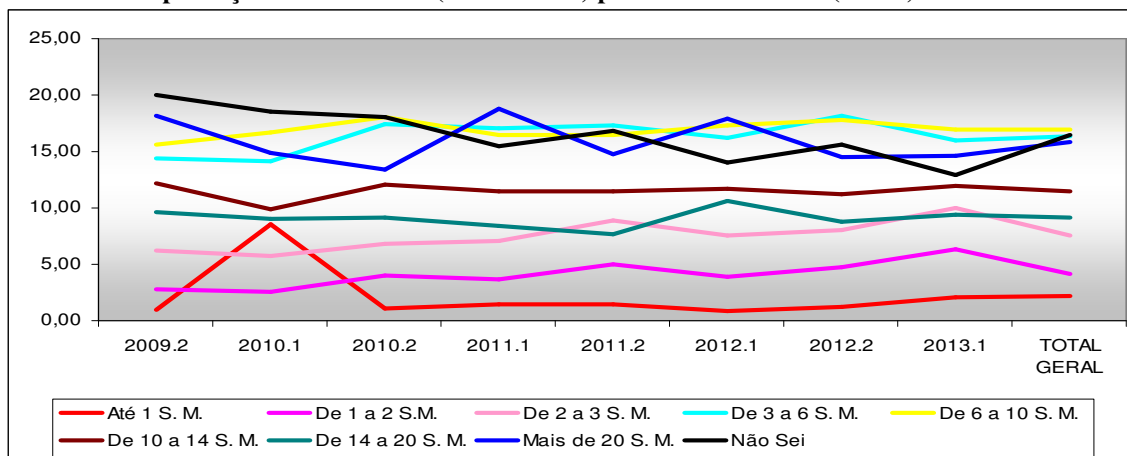
No total geral, somando-se o Sistema Universal e o de Cotas o número de alunos de Escolas Públicas foi inferior ao de alunos de Escolas Particulares para todas as Cores/Raças/Etnias e também para os “Sem Declaração”. A maior diferença entre alunos de Escolas Públicas e Privadas foi registrada para os indivíduos que se declararam de cor Branca.

Nas análises acerca da variável *Renda Familiar* foram encontrados resultados diferentes para cada um dos tipos de sistemas analisados. Observa-se, por meio dos gráficos 24, 25 e 26, que para todos os semestres considerados, **prevalecem nos Sistemas de Cotas estudantes aprovados com renda familiar entre três e seis**

salários-mínimos (De R\$ 2.034,00 à R\$ 4.068,00³⁰). No Sistema Universal, por sua vez, há uma maior oscilação, mas esse valor de renda também ocupa patamares consideráveis ao longo dos semestres.

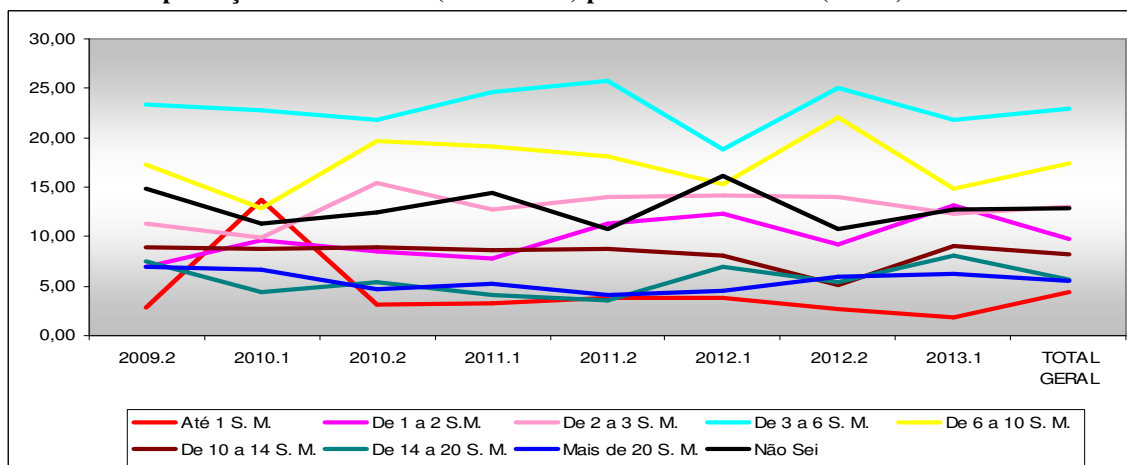
Chama a atenção o fato de que em ambos os sistemas, um grande contingente de aprovados declarou desconhecer a renda familiar, o que pode distorcer em certa medida os resultados para essa variável. Levando-se em consideração o exposto, verificou-se que **15,88% dos estudantes do Sistema Universal são originários de famílias que percebem mais de 20 salários mínimos o que não ocorre nos Sistemas de Cotas, onde o percentual para esse valor de renda foi de apenas 5,55%.**

Gráfico 24 - Aprovação no Vestibular (S. Universal) por Renda Familiar (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

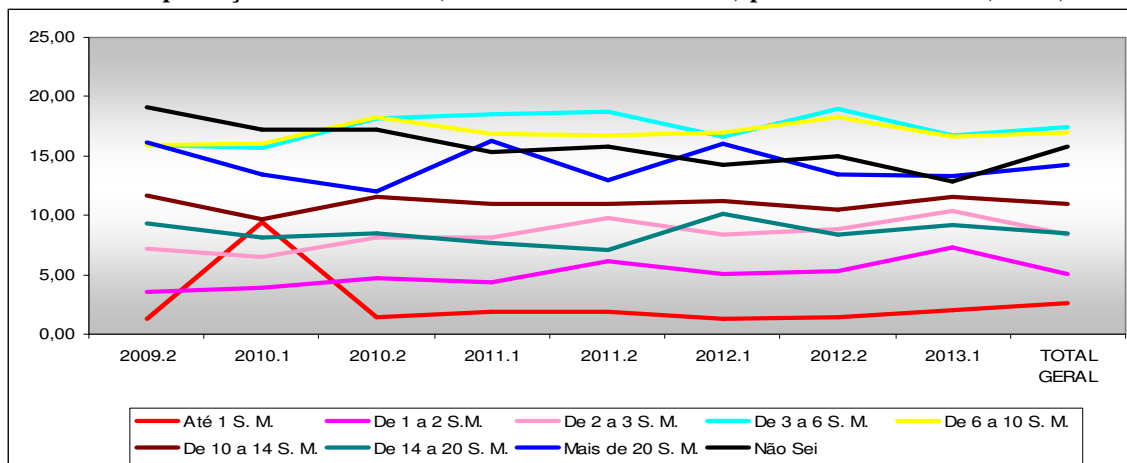
Gráfico 25 - Aprovação no Vestibular (S. de Cotas) por Renda Familiar (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

³⁰ A base para esse cálculo é o salário-mínimo de 2013 no valor de R\$ 678,00.

Gráfico 26 - Aprovação no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) por Renda Familiar (em %)

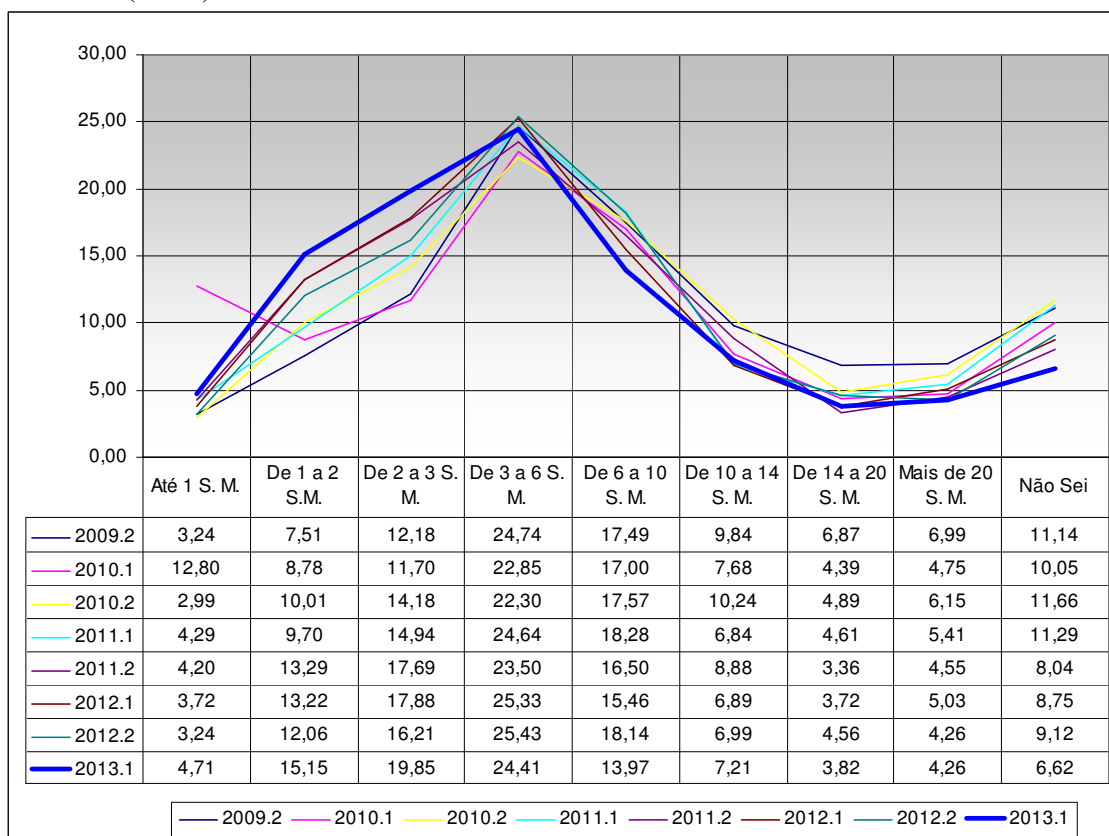


Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Outro dado importante é que **os indivíduos que a Lei de Cotas para Escolas Públicas busca incluir na universidade, isto é, que tenham renda familiar de até um salário-mínimo e meio, são minoria no total geral de aprovados.** Em 2013.1 é possível perceber o impacto da nova Lei na aprovação. O gráfico do total geral das formas de ingresso para esse período expõe um crescimento modesto no total geral do percentual de alunos que têm renda familiar de até um e de até dois salários-mínimos.

A comparação entre as variáveis *Renda Familiar* e *Tipo de Escola de Origem* pode ser observada por meio dos gráficos 27 e 28. Na análise relativa aos estudantes originários de Escolas Públicas, observou-se que para todos os semestres considerados, a aprovação foi maior para aqueles com Renda Familiar Mensal de 3 a 6 salários-mínimos. Diagnosticou-se, também, que até esse patamar a aprovação é crescente e que a partir do ponto de inflexão a aprovação assume valores decrescentes, diminuindo à medida que a Renda Familiar cai.

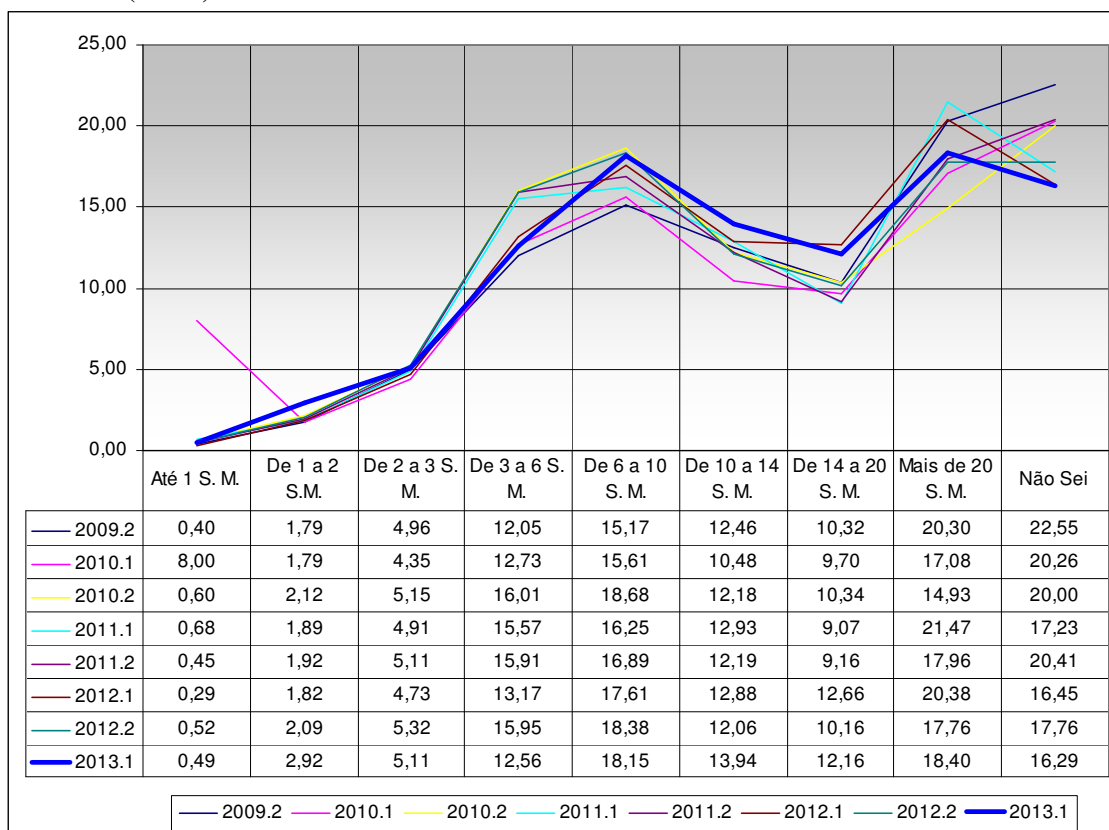
Gráfico 27 - Impacto da Renda Familiar dos Estudantes de Escolas Públicas para Aprovação no Vestibular (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Para os estudantes de Escolas Particulares, entretanto, as curvas demonstram uma tendência crescente, isto é, a aprovação aumenta à medida que a Renda Familiar do indivíduo cresce. Observam-se, nesse caso, dois pontos de inflexão, para os quais houve maior aprovação: “De 6 a 10 salários-mínimos” e de “Mais de 20 salários-mínimos”.

Gráfico 28 - Impacto da Renda Familiar dos Estudantes de Escolas Particulares para aprovação no Vestibular (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Repetindo-se a correlação das variáveis Renda Familiar *versus* Tipo de Escola de Origem como uma média do período entre 2009.2 e 2013.1 obtém-se os resultados da tabela 18. Neles verifica-se que na média das aprovações de todos os semestres considerados os estudantes com origem em Escolas Públicas prevalecem em aprovação somente até a Renda Familiar mensal de três salários-mínimos e desse valor em diante prevalecem os alunos oriundos de Escolas Particulares. Observa-se nas tabelas 19 e 20 que o mesmo ocorre para o Sistema Universal e para o de Cotas, entretanto neste último os níveis se invertem após o nível de 3 a 6 salários mínimos.

Tabela 18 - Média da Aprovação do Vestibular (Sistema Universal e S. de Cotas) no Período entre 2009.2 e 2013.1 - Correlação: Renda Familiar versus Tipo de Escola de Origem (em %)

RENDA FAMILIAR MENSAL	PÚBLICA	PARTICULAR
Até 1 Salário-Mínimo.	64,68	35,32
De 1 a 2 Salários-Mínimos.	73,23	26,77
De 2 a 3 Salários-Mínimos.	60,55	39,45
De 3 a 6 Salários-Mínimos.	44,60	55,40
De 6 a 10 Salários-Mínimos.	32,45	67,55
De 10 a 14 Salários-Mínimos.	24,90	75,10
De 14 a 20 Salários-Mínimos.	17,52	82,48
Mais de 20 Salários-Mínimos.	12,22	87,78

Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Tabela 19 - Média da Aprovação do Vestibular (Sistema Universal) no Período entre 2009.2 e 2013.1 - Correlação: Renda Familiar versus Tipo de Escola de Origem (em %)

RENDA FAMILIAR MENSAL	PÚBLICA	PARTICULAR
Até 1 Salários-Mínimos.	70,68	29,32
De 1 a 2 Salários-Mínimos.	67,33	32,67
De 2 a 3 Salários-Mínimos.	55,62	44,38
De 3 a 6 Salários-Mínimos.	42,56	57,44
De 6 a 10 Salários-Mínimos.	30,19	69,81
De 10 a 14 Salários-Mínimos.	22,67	77,33
De 14 a 20 Salários-Mínimos.	15,92	84,08
Mais de 20 Salários-Mínimos.	11,61	88,39

Tabela 20 - Média da Aprovação do Vestibular (Sistema de Cotas) no Período entre 2009.2 e 2013.1 - Correlação: Renda Familiar versus Tipo de Escola de Origem (em %)

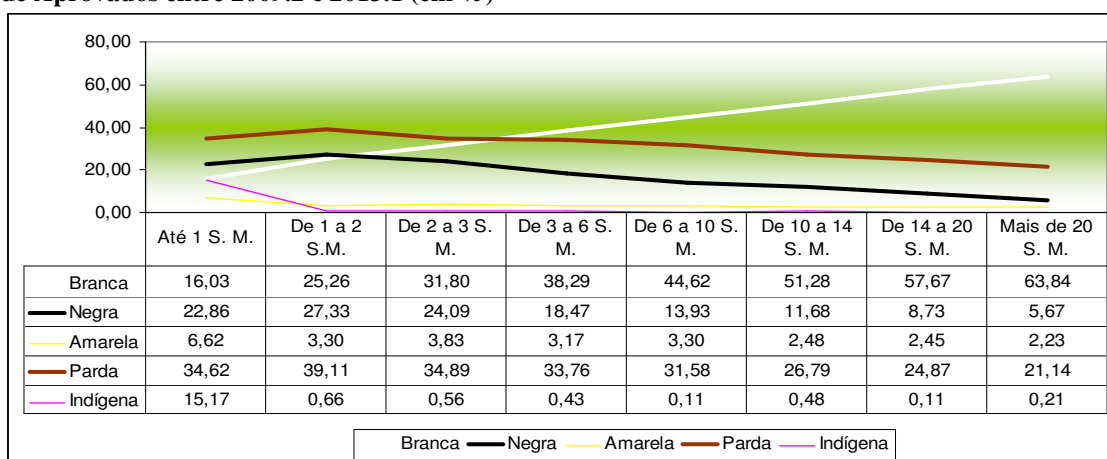
RENDA FAMILIAR MENSAL	PÚBLICA	PARTICULAR
Até 1 Salários-Mínimos.	80,57	19,43
De 1 a 2 Salários-Mínimos.	80,99	19,01
De 2 a 3 Salários-Mínimos.	70,53	29,47
De 3 a 6 Salários-Mínimos.	52,86	47,14
De 6 a 10 Salários-Mínimos.	41,00	59,00
De 10 a 14 Salários-Mínimos.	32,12	67,88
De 14 a 20 Salários-Mínimos.	27,85	72,15
Mais de 20 Salários-Mínimos.	15,87	84,13

Ratifica-se, assim, que a tendência para os alunos oriundos de Escolas Públicas, é a de que o número de aprovados caia, à medida que a Renda Familiar aumente e para os estudantes de Escolas Particulares, que a aprovação aumente à medida que a Renda Familiar cresça. A Renda Familiar, portanto, configura-se em uma variável de impacto sobre a aprovação dos estudantes, com diferentes tendências de acordo com a Escola de Origem.

Na correlação entre as variáveis *Renda Familiar* e *Cor/Raça/Etnia* constatou-se, conforme pode ser observado nos gráficos 29 e 30, que **o percentual de Brancos aprovados no total geral do Vestibular e no Sistema Universal aumenta à medida que a Renda Familiar cresce. De forma contrária, observa-se que o percentual de Negros e Pardos guarda uma relação inversamente proporcional entre Renda**

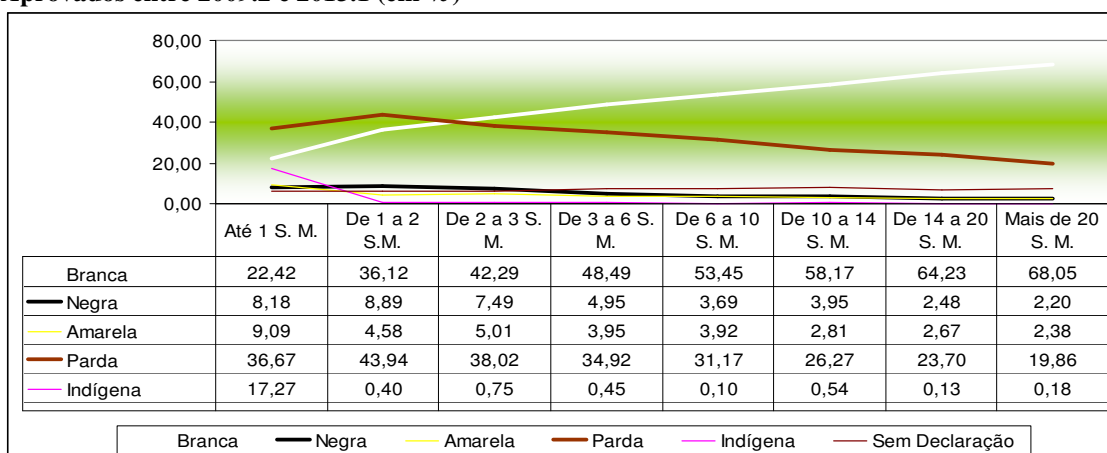
Familiar e quantidade de aprovados, tendendo a níveis decrescentes de aprovação à medida que a Renda Familiar aumenta. No total geral do Vestibular os Pardos e Negros, nesta ordem, são os mais representativos em aprovação para Rendas Familiares de até 2 salários-mínimos. A partir desse valor, no entanto, a quantidade de Pardos e Negros aprovados é decrescente para todas as demais rendas superiores, assumindo os Brancos o maior número de aprovação.

Gráfico 29 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no Vestibular (S. Universal e S. de Cotas) – Média de Aprovados entre 2009.2 e 2013.1 (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 30 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no Vestibular (S. Universal) - Média de Aprovados entre 2009.2 e 2013.1 (em %)

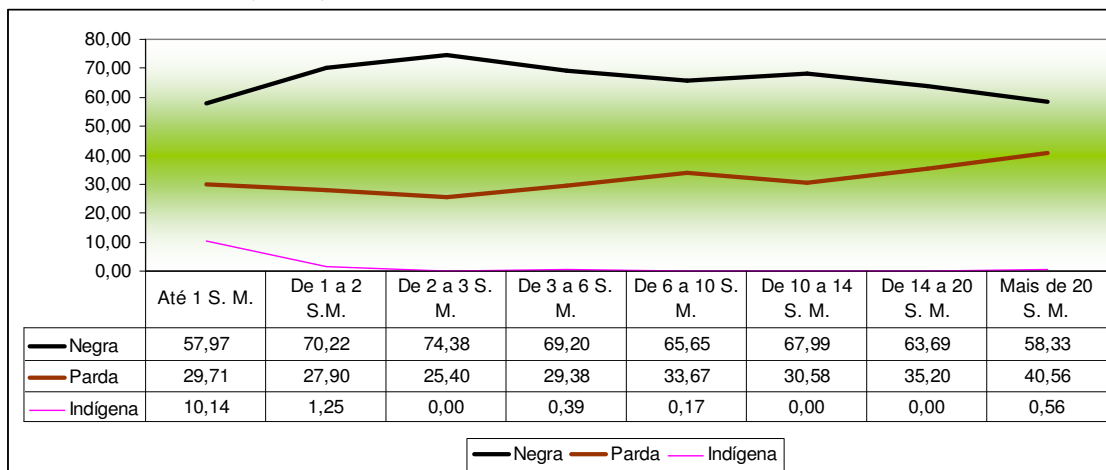


Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

No Sistema de Cotas (*vide* gráfico 31), por sua vez, os níveis de Negros e Pardos por Renda Familiar são quase constantes, oscilando suavemente entre os semestres. A tendência das curvas desse sistema é levemente crescente para os Pardos e decrescente para os Negros. Os dados gerais esboçados indicam que há uma forte correlação entre

Cor/Raça/Etnia e Renda Familiar. Essas variáveis reunidas aumentam a zona de impacto sobre a aprovação do estudante.

Gráfico 31 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no Vestibular (S. de Cotas) - Média de Aprovados entre 2009.2 e 2013.1 (em %)



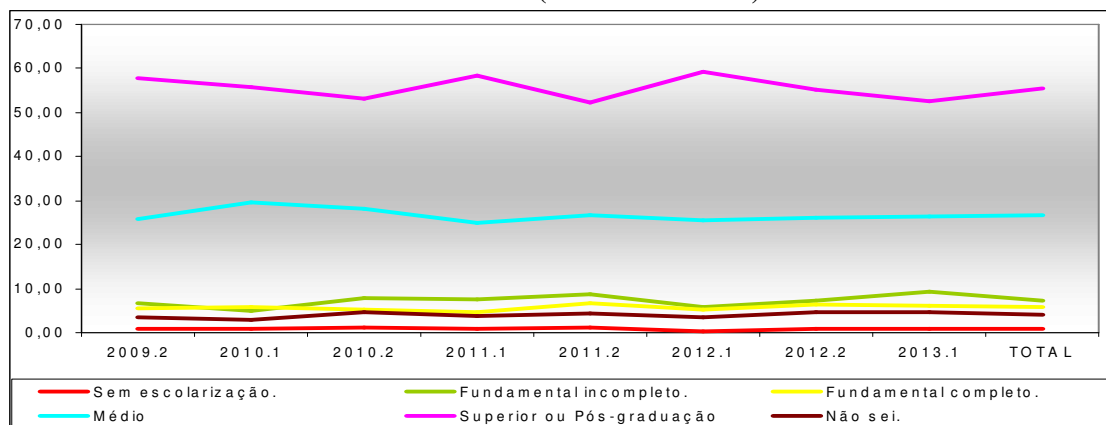
Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

A correlação da Renda Familiar com as variáveis Tipo de Escola de Origem e Cor/Raça/Etnia no Vestibular demonstrou que à medida que a Renda Familiar Mensal aumenta, o número de estudantes de Escolas Públicas e de estudantes Negros e Pardos aprovados na UnB diminui.

Quanto à *Escolaridade dos Pais*, verificou-se que, à exceção do Sistema de Cotas, onde os dados oscilam, **as Escolaridades dos Pais e das Mães dos estudantes aprovados na UnB são, em maioria, Superior**. Observa-se que na análise dessas variáveis verificou-se que o questionário de 2013.1 incluiu os níveis de Especialização, Mestrado e Doutorado. Para os fins de equiparação do estudo, esses níveis foram considerados como nível Superior, uma vez que nos anos anteriores não havia opção de “outros”, supondo-se, portanto, que os que tinham nível de escolaridade acima do Superior adotaram como resposta o nível máximo possível explicitado nos questionários, às épocas.

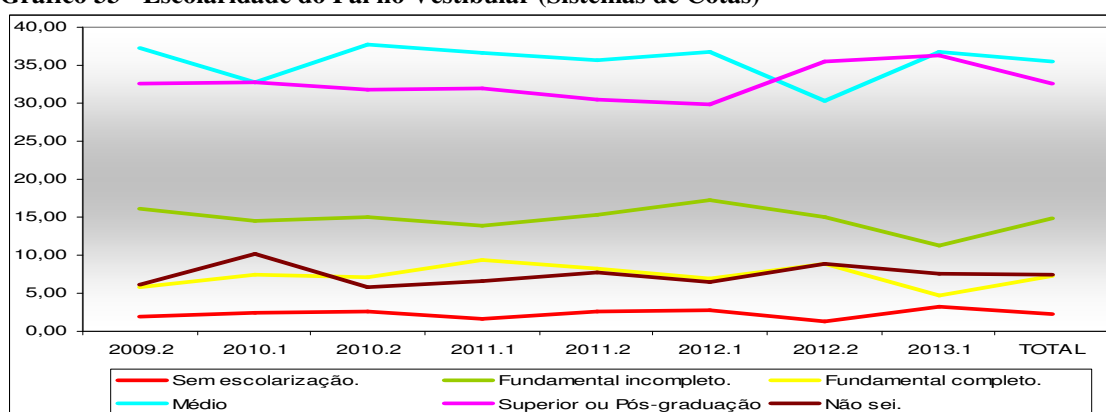
Independentemente do tipo de Sistema aferiu-se que as Escolaridades dos Pais e das Mães perfizeram curvas semelhantes (*vide* gráficos 32 a 37). No Sistema Universal e no total geral do Vestibular prevaleceu para ambos (Pais e Mães), o nível Superior ou de Pós-Graduação, reservando-se ao segundo lugar o Ensino Médio. No Sistema de Cotas o Ensino Médio prevalece na maioria dos períodos para a Escolaridade dos Pais e somente em 2012.2 o nível Superior supera o médio com o percentual de 35,48%, demonstrando maior mobilidade intergeracional para esse sistema do que no Universal.

Gráfico 32 - Escolaridade do Pai no Vestibular (Sistema Universal)



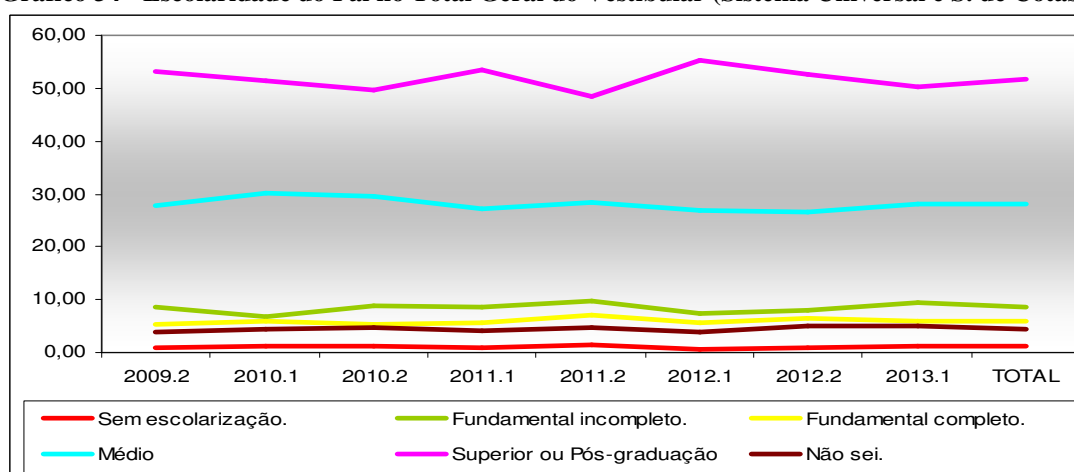
Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 33 - Escolaridade do Pai no Vestibular (Sistemas de Cotas)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 34 - Escolaridade do Pai no Total Geral do Vestibular (Sistema Universal e S. de Cotas)

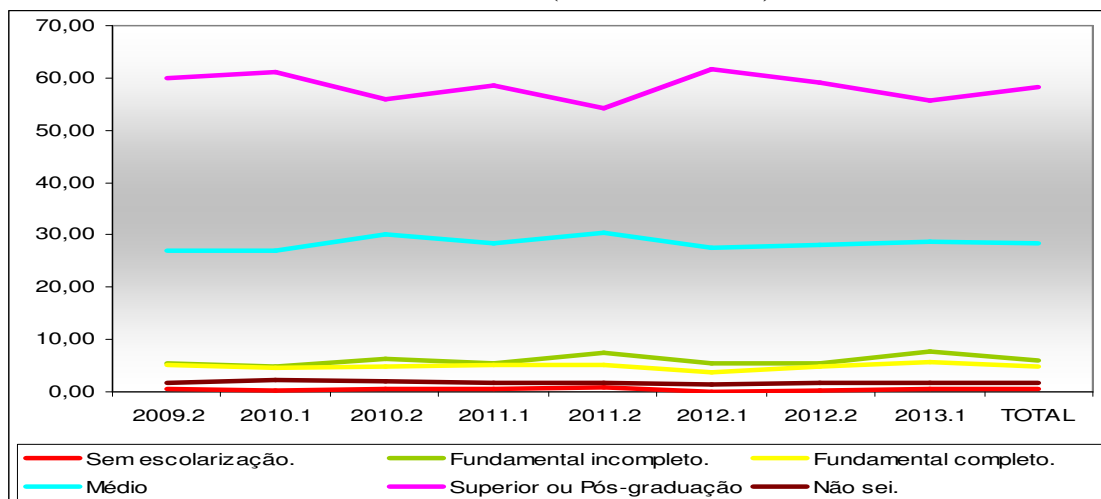


Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

A maioria das mães dos aprovados no Sistema Universal e no total geral do Vestibular também tem Nível Superior de Escolaridade. No Sistema de Cotas, há uma oscilação por semestre entre os níveis Médio e Superior. Inicialmente o nível Médio de

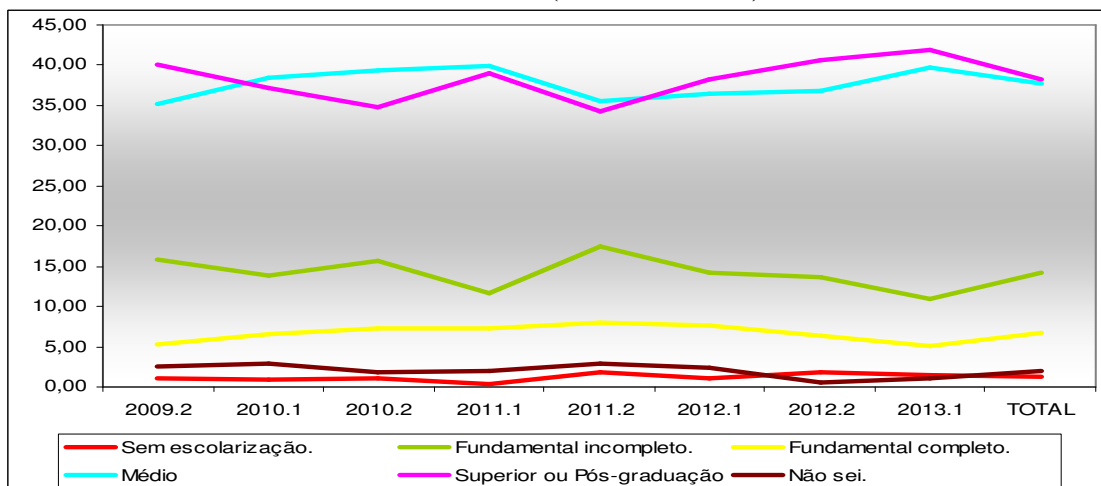
Escolaridade tem os maiores índices, mas a partir de 2012.1 a Escolaridade Superior não só supera, mas assume valores crescentes no Sistema de Cotas. Considera-se assim, que embora em 2013.1 os percentuais de estudantes com mães com Ensino Médio tenham voltado a crescer no Sistema de Cotas, tem havido, no caso das mães, uma redução na mobilidade intergeracional, uma vez que o percentual de estudantes com pais de nível de escolaridade inferiores ao que eles acabaram de adquirir reduziu-se.

Gráfico 35 - Escolaridade da Mãe no Vestibular (Sistema Universal)



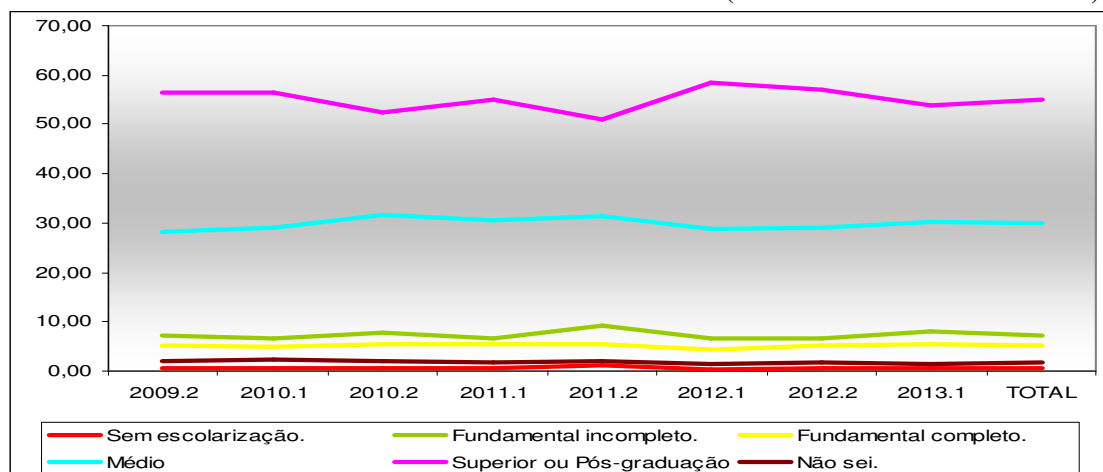
Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 36 - Escolaridade da Mãe no Vestibular (Sistema de Cotas)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Gráfico 37 - Escolaridade da Mãe no Total Geral do Vestibular (Sistema Universal e S. de Cotas)



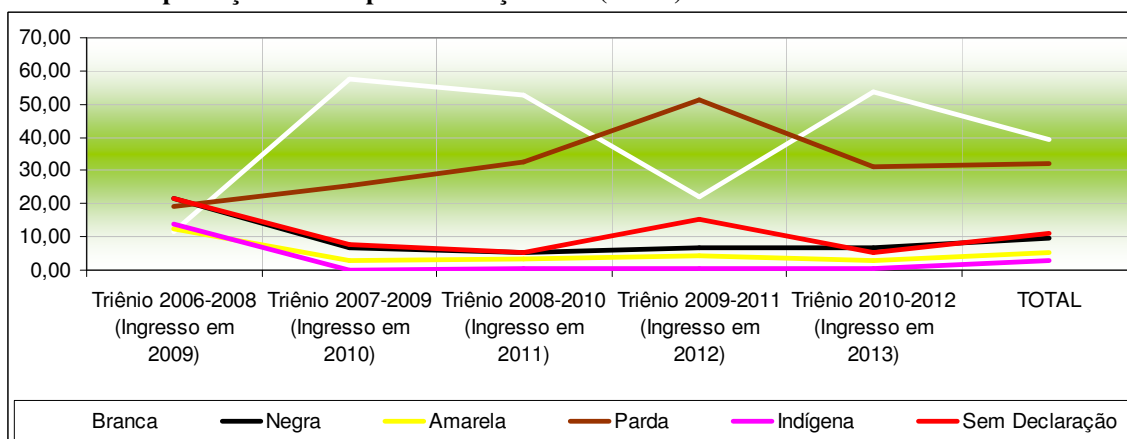
Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

5.2.2 – Programa de Avaliação Seriada – PAS e Totais Globais das Formas de Ingresso

Como observado anteriormente, o questionário aplicado pelo CESPE no PAS não contempla pergunta relativa à Origem Escolar do estudante e até 2012.2 não realiza segmentação por Cotas. Portanto, esses dois níveis de análise que foram realizados para o Vestibular não poderão ser realizados nesse caso. A análise das demais variáveis do PAS, delineadas abaixo, apresentaram resultados semelhantes aos do Vestibular no que concerne a indicação dos níveis mais representativos ou de maioria.

Observa-se por meio do Gráfico 38 que a **Cor/Raça/Etnia que prevalece na média do período entre 2009 e 2013 no PAS é a Branca (39,49%)**, seguida da Parda (31,89%), dos que não quiseram declarar sua cor (11%), da Negra (9,44%), da Amarela (5,10%) e da Índia, com 5,10%.

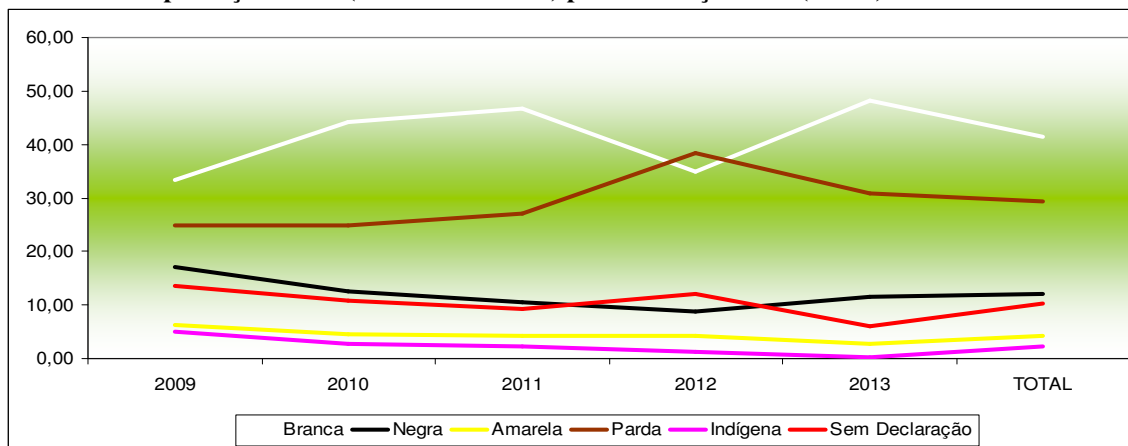
Gráfico 38 - Aprovação no PAS por Cor/Raça/Etnia (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCS aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

No total geral, somando-se PAS e Vestibular (vide gráfico 39), a única alteração em termos de colocação é a inversão entre a cor Negra, que passa a ocupar o terceiro lugar com 12,09% e os Sem Declaração que passam a ocupar o quarto lugar com 10,40%. Os Brancos permanecem em maioria com 41,51%, seguidos dos Pardos com 29,25% e em último, os Indígenas, com apenas 2,35% da média total do período.

Gráfico 39 - Aprovação Geral (PAS e Vestibular) por Cor/Raça/Etnia (em %)



Fonte: Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

No que diz respeito à variável *Renda Familiar*, observa-se que no questionário do PAS os níveis de renda descritos são diferentes dos itens esboçados no questionário do Vestibular. Para o PAS, o valor limite explicitado em termos de renda é **“Mais de R\$ 5.000,00” (ou mais de sete salários-mínimos³¹, aproximadamente), que se apresentou como nível mais expressivo na aprovação dos candidatos (vide Gráfico 40)**. Observa-se que em 2013, mesmo com a instituição da Lei de Cotas para Escolas Públicas, esse nível de remuneração apresentou o maior ponto de inflexão do período, enquanto os candidatos aprovados com rendas inferiores a R\$ 1.500,00 apresentaram leve declínio.

³¹ A base do cálculo de refere ao salário-mínimo de 2013 no valor de R\$ 678,00.

Gráfico 40 - Aprovação no PAS por Renda Familiar (em %)

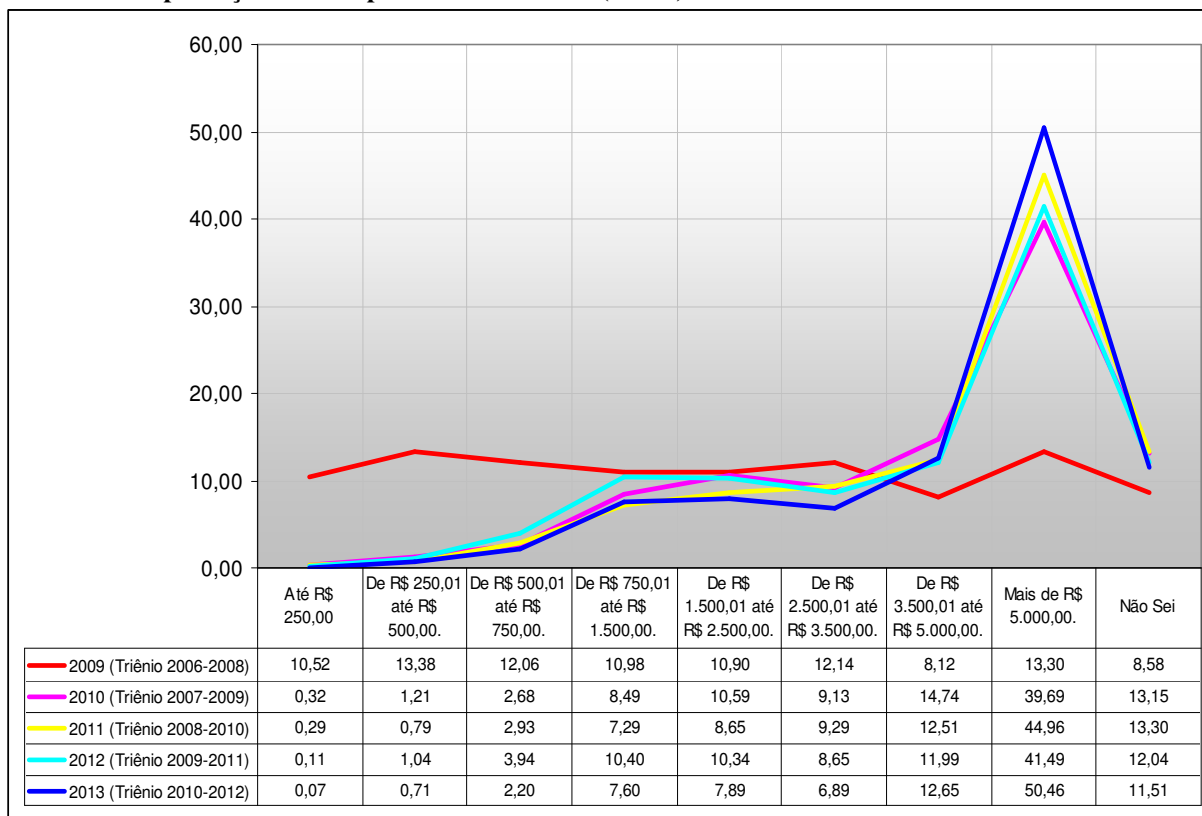


Gráfico Próprio. Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

Na correlação entre as variáveis *Renda Familiar* e *Cor/Raça/Etnia*, observou-se que, de forma geral, a aprovação dos indivíduos de Cor Branca aumenta à medida que a Renda Familiar cresce. Com os Negros ocorre o contrário, a partir de R\$ 250,00 a aprovação assume níveis decrescentes à medida que a Renda Familiar aumenta. Os Pardos, por sua vez, assumem valores crescentes de aprovação até R\$ 1.500,00 (aproximadamente 2 salários-mínimos³²), quando entram em declínio de aprovação (*vide* gráfico 41).

Os resultados, tanto do PAS quanto do Vestibular, demonstram que há uma forte correlação entre a Cor/Raça/Etnia e as Rendas Familiares dos estudantes, que são capazes de potencializar ou impor barreiras à sua aprovação na UnB, a depender do conjunto de características de origem que apresentem.

³² A base de cálculo refere-se ao salário-mínimo de 2013 no valor de R\$ 678,00.

Gráfico 41 - Renda Familiar por Cor/Raça/Etnia no PAS - Média de Aprovados entre 2009 e 2013 (em %)

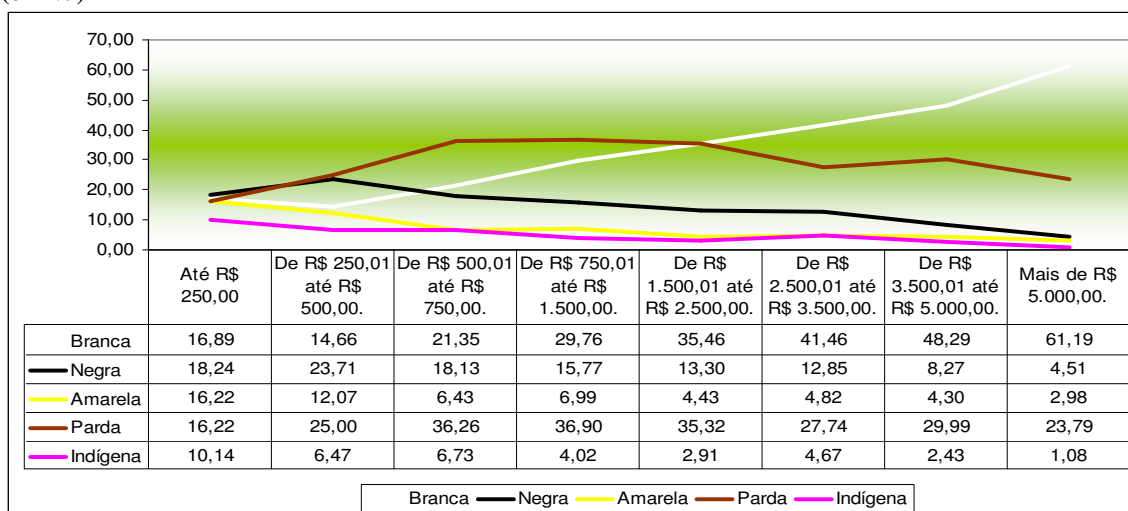


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

A maioria dos aprovados no PAS e no total geral das análises, somando-se o PAS e o Vestibular, declarou que seus Pais e Mães tinham Nível Superior de *Escolaridade*, ficando em segundo lugar o Ensino Médio (*vide* gráficos 42, 43, 44 e 45). De forma a compatibilizar as informações do PAS com o Vestibular, o item nível Superior e o item Pós-Graduação do questionário PAS foram reunidos em um só para os totais gerais de escolaridades de pais e mães.

Gráfico 42 - Aprovação no PAS por Escolaridade do Pai (em %)

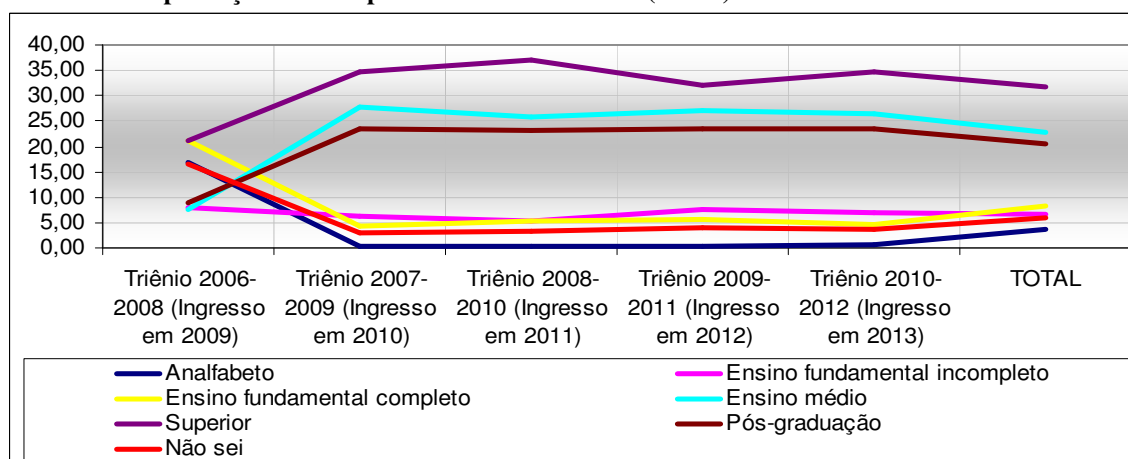


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

Gráfico 43 - Aprovação Geral (PAS e Vestibular) por Escolaridade do Pai (em %)

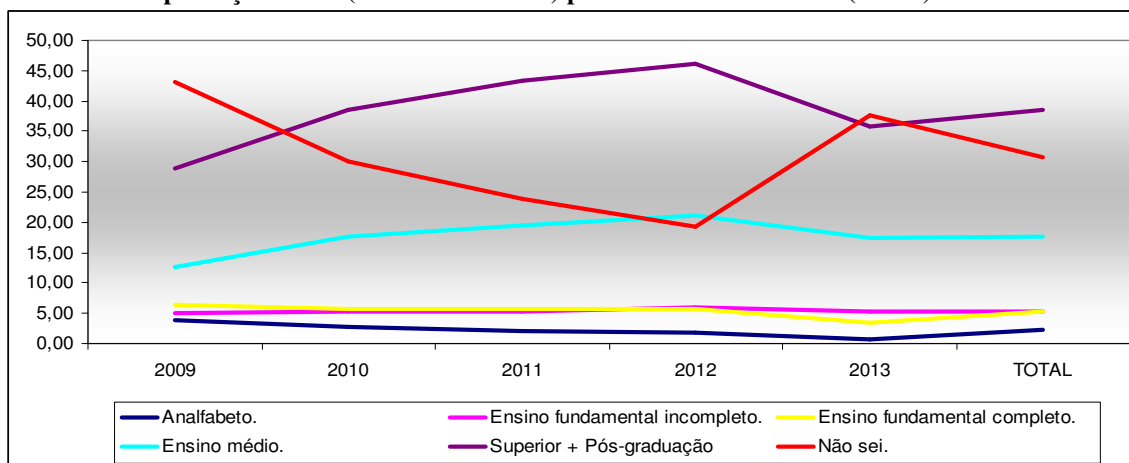


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular e no PAS.

Gráfico 44 - Aprovação no PAS por Escolaridade da Mãe (em %)

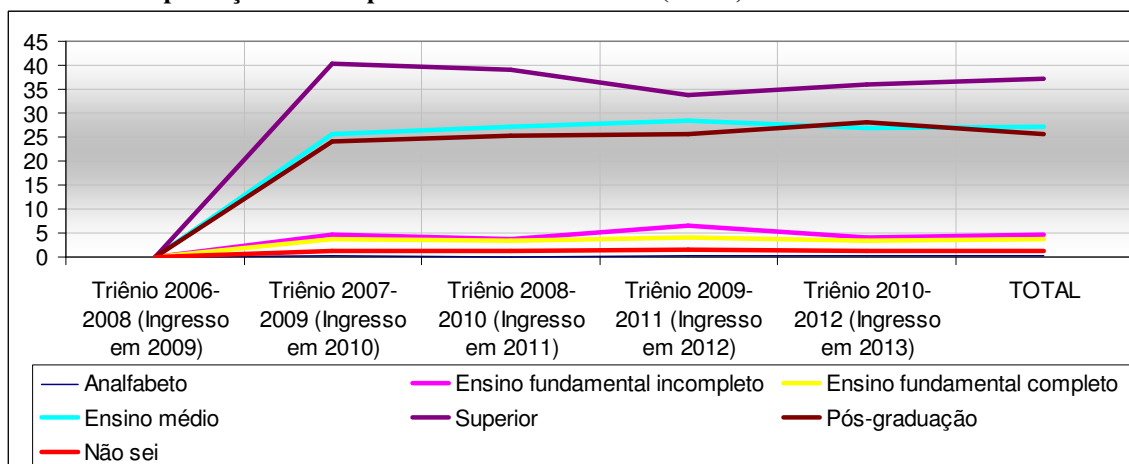


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

Gráfico 45 - Aprovação Geral (PAS e Vestibular) por Escolaridade da Mãe (em %)

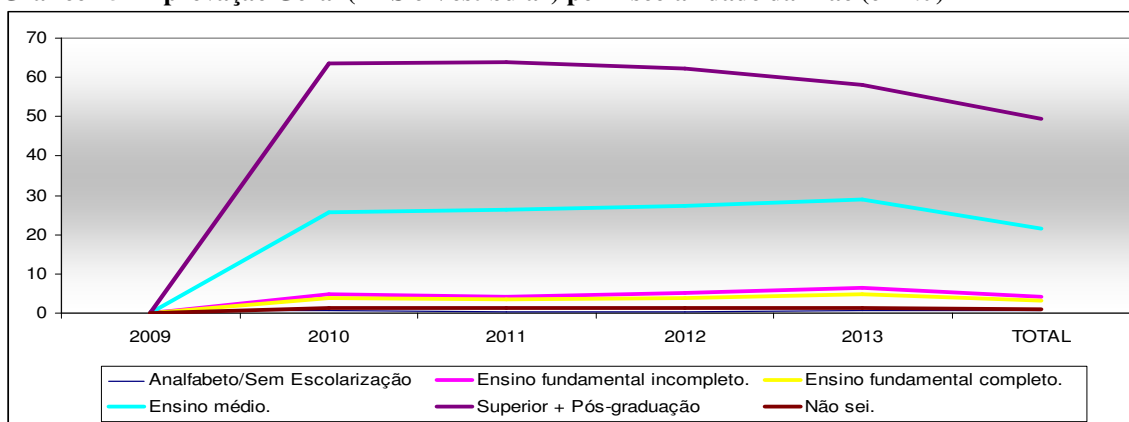


Gráfico Próprio. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular e no PAS.

5.3 - EFEITOS DA LEI DE COTAS PARA ESCOLAS PÚBLICAS NA UNB E COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O ENSINO SUPERIOR

Os estudos revelaram que, de 2009.2 a 2012.2, os candidatos que a Lei de Cotas para Escolas Públicas visa alcançar, isto é, cujo perfil engloba estudantes originários de Escolas Públicas, com Renda Familiar de até um salário-mínimo e meio e de Cor/Raça/Etnia Preta, Parda ou Índia, **não conseguiram ser aprovados em primeira chamada para alguns cursos na UnB**. E em outros, a aprovação foi ínfima, de apenas um ou dois alunos aprovados no período, conforme pode ser observado nas tabelas 21 e 22.

Tabela 21 - Aprovação de Estudantes de Escolas Públicas no Vestibular da UnB

VESTIBULARES - 2009.2 a 2012.2			
Cursos em que nenhum candidato foi aprovado em 1º chamada		Cursos em que somente 1 candidato foi aprovado em 1º chamada	
1	Arquitetura e Urbanismo	1	Arquivologia
2	Biotecnologia*	2	Comunicação Organizacional
3	Ciência da Computação	3	Desenho Industrial (Bacharelado)
4	Ciências Ambientais	4	Direito
5	Educação Artística	5	Enfermagem
6	Engenharia Civil	6	Engenharia Ambiental
7	Engenharia da Computação	7	Engenharia de Redes de Comunicação
8	Engenharia de Produção	8	Engenharia Mecânica
9	Engenharia Química*	9	Engenharia Mecatrônica*
10	Estatística	10	Letras - Japonês (Licenciatura)
11	Geofísica*	11	Letras - Tradução de Espanhol
12	Geologia	12	Psicologia
13	Gestão do Agronegócio	13	Relações Internacionais
14	Letras - Inglês (Bacharelado/Licenciatura)	14	Turismo*
15	Letras - Tradução de Inglês	*Os cursos de Biotecnologia, Engenharia Química, Geofísica, Teoria Crítica e História da Arte (Bacharelado), Engenharia Mecatrônica e Turismo não foram ofertados para todos os períodos considerados.	
16	Medicina		
17	Museologia		
18	Odontologia		
19	Teoria Crítica e História da Arte (Bacharelado)*		

Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no Vestibular.

Pelos motivos já esboçados, não foi possível realizar correlações que permitissem verificar o quantitativo de aprovação por Tipo de Escola para o PAS. Portanto, a análise a que se refere à tabela 22 leva em consideração somente duas variáveis: Renda Familiar e Cor/Raça/Etnia dos aprovados que se enquadraram dentro dos requisitos esboçados pela Lei de Cotas para Escolas Públicas para essa forma de ingresso.

Tabela 22 - Aprovação de Estudantes de Escolas Públicas no PAS da UnB

PAS - 2009.2 a 2012.2			
	Cursos em que nenhum candidato foi aprovado em 1º chamada		Cursos em que somente 1 candidato foi aprovado em 1º chamada
1	Biociotecnologia*	1	Artes Cênicas (Bacharelado/Licenciatura)
2	Estatística*	2	Ciências Ambientais*
3	Engenharia Química	3	Comunicação Organizacional*
4	Gestão de Políticas Públicas	4	Educação Artística — Artes Cênicas (Licenciatura)
5	Letras - Língua Estrangeira Aplicada (Bachar.)	5	Educação Artística — Música (Licenciatura)
6	Música (Bacharelado)	6	Engenharia Ambiental*
7	Química Tecnológica	7	Engenharia da Computação*
8	Teoria Crítica e História da Arte (Bacharelado)*	8	Engenharia Florestal
Os cursos com essa referência também tiveram baixo índice de aprovação no vestibular.		9	Geofísica
		10	Geologia*
		11	Gestão em Saúde Coletiva
		12	Nutrição

Tabela Própria. Fonte: Dados extraídos dos QSCs aplicados pelo CESPE/UnB no PAS.

Observa-se que no PAS o número de cursos com exclusão de alunos é menor do que no Vestibular e a aprovação no período considerado para cursos como Engenharia Civil (3), Medicina (4) e Direito (8), embora não muito expressiva, apresenta resultados mais democráticos, esboçando-se, portanto, para o PAS menores índices de regressividade na alocação dos recursos públicos. Observa-se que os cursos analisados nas tabelas 21 e 22 somam os aprovados no período diurno com os do período noturno.

Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial (Bacharelado), Engenharia de Produção, Engenharia de Redes de Comunicação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Física (Licenciatura), Geografia, Letras - Japonês (Licenciatura), Letras - Tradução de Espanhol, Letras - Tradução de Francês e Museologia também alcançaram índices baixíssimos de aprovação no período (apenas 2 aprovações em cada curso), repetindo, em grande parte, as mesmas áreas de exclusão do Vestibular.

A partir de 2013, com a instituição da Lei de Cotas para Escolas Públicas, a UnB ofertou em todos os cursos (separados por turnos), aproximadamente, 15% de suas vagas, para o perfil de candidatos previstos na Lei. As vagas remanescentes em virtude de não aprovação de candidatos dentro dos critérios estabelecidos foram destinadas aos estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em Escolas Públicas, conforme o parágrafo único do artigo primeiro da Lei. Essa medida garante o acesso aos cursos que em períodos anteriores excluía esse perfil de indivíduos, conforme observado nas tabelas supramencionadas.

CONCLUSÃO

Concluiu-se, por meio dos resultados do estudo empírico aplicado à UnB que, ao contrário do preconiza a Teoria do Capital Humano, o Ensino Superior por si só, não é capaz de promover desenvolvimento econômico e mobilidade, uma vez que existem barreiras no acesso a esse nível de ensino decorrentes das características de origem dos estudantes. O Ensino Superior, nesses termos, confirma a origem do indivíduo em vez de ser um instrumento eficaz de mudança da sociedade.

Observou-se, assim, que a Renda Familiar, o Tipo de Escola cursada no Ensino Médio, a Cor/Raça/Etnia, a Escolaridade dos Pais e outros fatores relacionados à origem do estudante, são determinantes para a aprovação e a escolha do Curso e do Turno aos quais ele se candidata, ou seja, a aprovação e a escolha da carreira de estudantes no ES são fortemente condicionadas por suas características socioeconômicas presentes e por suas pretensões futuras.

Até a introdução da Lei de Cotas para Escolas Públicas, isto é, até 2012.2, o acesso aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Civil, entre outros, praticamente não alcançava o perfil que a Lei tenciona atingir. O estudo realizado na Universidade de Brasília demonstrou que apesar de nos últimos anos, com a inserção do REUNI, as vagas nas IFEs terem mais que dobrado, o impacto sobre o perfil dos aprovados por curso não sofreu grandes alterações, isto é, entre 2009.2 e 2012.2 foram minoria os estudantes originários de escolas públicas que conseguiram ser aprovados na UnB.

A maioria de estudantes aprovados nos cursos mais prestigiados na escala hierárquica de demanda por carreiras, tanto no PAS, quanto no Vestibular, retrata famílias com os maiores níveis de Renda *per capita*, de Cor Branca e oriundos de Escolas Particulares. Constatou-se, assim, que até a intervenção estatal, não só havia regressividade na alocação dos recursos públicos, mas a clara evidência de que a educação em nível superior pode ser um mecanismo não de mobilidade, mas de amplificação da estratificação social existente entre as carreiras.

Percebe-se, assim, que o Brasil é um país com uma enorme concentração de renda, alimentada, em parte, pelas enormes desigualdades no acesso à Educação em nível Superior e seus reflexos nas oportunidades ofertadas no mercado de trabalho. Nos últimos anos, os programas Estatais de expansão e de democratização do acesso a esses níveis vêm avançando no sentido da promoção da igualdade democrática, da eficiência social e da mobilidade socioeconômica.

Nesse sentido, a Lei de Cotas para Escolas Públicas vem realmente ampliar as condições de acesso das parcelas menos favorecidas da população aos cursos de maior prestígio e reconhecimento no mercado de trabalho, modificando a ordem socioeconômica vigente. À medida que o perfil de aprovados for sendo modificado pela ampliação da Lei (até alcançar os 50% da oferta de vagas em 2016), mais significativos tenderão a ser os resultados em termos de isonomia socioeconômica na UnB e no Ensino Superior Brasileiro.

O papel regulador do Estado, por meio da instituição da Lei de Cotas para Escolas Públicas, com reserva de vagas embasada na restrição orçamentária familiar, demonstrou, assim, ser fundamental para Educação em Nível Superior, cujos efeitos operam diretamente sobre a distribuição de renda e a mobilidade econômica. Esses resultados reforçam principalmente as Teorias da Socialização e da Discriminação, uma vez que as variáveis de origem testadas mostraram ter forte influência sobre a aprovação dos candidatos e conseqüentemente sobre as suas possibilidades socioeconômicas futuras.

Conclui-se, assim, que existem barreiras, embasadas por “desvantagens cumulativas” reflexas da origem socioeconômica dos estudantes que provocam a inacessibilidade ao sistema de ES, especialmente em determinados segmentos do mercado de trabalho, justamente àqueles, em que a hierarquia das carreiras privilegia o ingresso de uma maioria originária de escolas particulares, de cor branca e com aumento de aprovação à medida que a renda familiar aumenta.

Observa-se, assim, que embora o Sistema de Cotas para Negros da UnB tenha se apresentado mais eficiente à mobilidade econômica do que o Sistema Universal e o PAS, a Lei de Cotas para Escolas Públicas já contempla a inclusão de Pretos e Pardos, de forma ainda mais eficiente, uma vez, que leva em consideração a origem escolar e a restrição orçamentária familiar dos candidatos. A referida Lei visa equilibrar e proporcionar igualdade de oportunidades no acesso. As políticas complementares ou paralelas de cada uma das IFEs podem levar ao desequilíbrio e inclusive inverter a situação, devendo, portanto, ser continuamente avaliadas.

Sugere-se, por fim, que novos estudos sejam realizados no âmbito da UnB, de forma a acompanhar continuamente os efeitos da nova Lei sobre suas políticas de ingresso da UnB e sobre a permanência dos estudantes, uma vez que, as políticas devem existir de forma provisória, até que as circunstâncias que lhe deram causa não mais existam. O acompanhamento dos impactos e a reavaliação das políticas internas

contribuirão para garantia do equilíbrio alocativo e distributivo dos recursos públicos e para a eficiência do desenvolvimento socioeconômico e do bem-estar da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **NBR 10520**: Informação e Documentação – Citações em Documentos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2002.

ALENCAR, Chico. **Comentários ao Manifesto Comunista de Marx e Engels**. (Os Visionautas). v. 2. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. Disponível em: <http://books.google.com.br>

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília: TC Gráfica e Editora, 2011.

ARROW, Kenneth. **Higher Education as a Filter**. Journal of Public Economics. United States of America: Havard University, North-Holland Publishing Company, 1973.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. **Investimentos em Educação e Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (Texto para discussão nº 525), 1997.

_____. **Os Determinantes da Desigualdade no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA (Texto para discussão nº 377), 1995.

BECKER, Gary Stanley. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. 3. ed. New York: National Bureau of Economic Research, 1993 (1930).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1982.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Educação e Estratificação Social no Acesso à Universidade Pública**. Brasília: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm

_____. **Lei Distrital nº. 3.361, de 15 de junho de 2004**. Disponível em:

<http://www.escs.edu.br/arquivos/leidistrital21092011.pdf>

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação de 2011.** Disponível em:
http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc

_____. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm

_____. **Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em: <http://www1.ifro.edu.br/selecao/psu2013-2/editais/1/5753091305116%20Portaria%20Normativa%20N%C2%BA%2018,%20de%2011%20de%20outubro%20de%202012.pdf>

CESPE/UNB. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2009.1.**
Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2009/arquivos/VESTUNB_09_1_DEMANDA_PLANO_2.PDF

CESPE/UNB. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2009.2.**
Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2009/arquivos/VESTUNB_09_2_DEMANDA.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2010.1.**
Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/arquivos/VESTUNB_10_1_DEMANDA.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2010.2.**
Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2010/arquivos/VESTUNB_10_2_DEMANDA__08.07.2010.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2011.1.**
Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2011/arquivos/VESTUNB_11_1_DEMANDA.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2011.2.**
Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2011/arquivos/VESTUNB_11_2_DEMANDA.XLSX.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2012.1.**

Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2012/arquivos/VESTUNB_12_1_DEMANDA.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2012.2.**

Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/2VEST2012/arquivos/VESTUNB_12_2_DEMANDA.XLSX.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2013.1.**

Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_1/arquivos/DEMANDA_VESTUNB_13_1.PDF

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no Vestibular de 2013.2.**

Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_2/arquivos/VESTUNB_13_2_%20DEMANDA.pdf

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no PAS de 2006.** Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS_DEMANDA-2006_3.pdf

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no PAS de 2007.** Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Demanda_por_Curso_3Etapa_2007-2009.pdf

_____. **Edital PAS UnB nº 9, Subprograma 2008 (Triênio 2008/2010), de 15 de setembro de 2010.** Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Ed%209%202010%20PAS%20SP%202008%20datas%203%20etapa15.09.2010.pdf>

_____. **Edital PAS UnB nº 9, Subprograma 2009 (Triênio 2009/2011), de 15 de setembro de 2011.** Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Ed%209%20PAS%20SP%202009%20terceira%20etapa.pdf>

_____. **Demanda de Candidatos por Vagas no PAS de 2010.** Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS_2010_3_DEMANDA_COM_PPI.pdf

_____. **Edital Vestibular UnB de 2013.1, nº 1, de 20 de setembro de 2012.**

Universidade de Brasília. Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_13_1/arquivos/ED_1_2013_1O_VEST_2013_AB.T.PDF

_____. **Edital Vestibular UnB de 2013.2, nº 1, de 03 de abril de 2013.**

Universidade de Brasília. Disponível em:

http://www.cespe.unb.br/vestibular/vestunb_13_2/arquivos/ED_1_2013_2O_VEST_2013_AB.T.PDF

_____. **Edital Certificação de Habilidade Específica UnB 2013.1, nº 1, de 03 de abril de 2013.** Universidade de Brasília. Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/HE_13_1/arquivos/ED_1_2013_1A_HE_13_AB.T.PDF

_____. **Edital Processo Seletivo 2013, Convênio FUNAI/UnB.** Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/vestunb_13_1_2_funai/arquivos/COMUNICADO_N__1__FUNAI_2013.PDF

_____. **Edital Vestibular ESCS 2013, nº 31, de 19 de novembro de 2012.** Escola Superior de Ciências da Saúde. Disponível em:
http://www.cespe.unb.br/vestibular/VEST_ESCS_12/arquivos/ED._1_ESCS_VEST_2012.PDF

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia?** 2. ed. rev. e ampl. (Coleção Primeiros Passos; 13). São Paulo: Brasiliense, 2001.

CRESPO, Anna; REIS, Maurício Cortez. **O Efeito-diploma no Brasil.** Notas Técnicas - Mercado de Trabalho. [S.I.]: IPEA, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas.** 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DARCY. **Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Brasília.** Edição Especial Nº 10. Brasília: Gráfica Suprir, abril e maio de 2012.

EHRENBERG, Ronald G.; SMITH, Robert S. **A Moderna Economia do Trabalho: Teoria e Política Pública.** 5. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

ENAD/MEC. Apresentação ENADE. 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: Das Origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, n. 28, p. 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>

FECHINE, Clesito Cezar Arcoverde. **Escolaridade, Raça e Gênero no Mercado de Trabalho: Um Estudo com Especial Referência a Graduados e Pós-Graduados no Brasil.** Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2002.

FILHO, Armando Terribili; RAPHAEL, Hélia Sonia. **Ensino Superior Noturno: Problemas, Perspectivas e Propostas.** Marília: FUNDEPE, 2009.

FRANCO, Rodrigo Costa. **Determinantes da Escolaridade dos Brasileiros.** Brasília: Tese de Doutorado em Economia da Universidade de Brasília, 2005.

GORDON, Margaret S. **Higher Education and the Labor Market.** The Journal of Higher Education, vol. 45, nº 8, pp. 643-646, novembro de 1974.

GUIMARÃES, Henrique. **Mercado de Trabalho, Escolaridade e Renda no Brasil – 1988 a 1996**. Artigo. Recife: Fundaj, 2003. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/mercado%20de%20trabalho.pdf

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HANSEN, W. Lee. **Education, Income, and Human Capital**. University of Wisconsin – National Bureau of Economic Research, New York and London: Columbia University Press, 1970.

HUTCHINSON, Bertram. **Mobilidade e Trabalho: Um Estudo na Cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – INEP e Ministério da Educação e Cultura, 1960.

INEP. **Censo da Educação Superior 2011**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

IOSCHPE, Gustavo. **A Ignorância Custa um Mundo: O Valor da Educação no Desenvolvimento do Brasil**. São Paulo: Francis, 2004.

KERR, Clark. **Os Usos da Universidade**. Tradução de Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982.

LABAREE, David L. **Public Goods: The American Struggle over Education Goals**. American Education Research Journal, vol. 34, n° 1, 39-81. Spring, 1997.

Disponível em:

<http://links.jstor.org/sici?sici=0002-8312%28199721%2934%3A1%3C39%3APGPGTA%3E2.0.CO%3B2-3>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Ricardo. **Mercado de Trabalho: O Capital Humano e a Teoria da Segmentação**. Rio de Janeiro: Pesquisa e Planejamento Econômico, vol. 10, n° 1, p. 217-272, abril de 1980.

MACEDO, Roberto. **Os Salários na Teoria Econômica**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1982.

MAGALHÃES, Antônio M. **A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. **A Identidade do Ensino Superior: A Educação Superior e a Universidade**. Porto: Revista Lusófona de Educação, 7, 13-40, 2006.

MANKIWI, N. Gregory. **Introdução à Economia: Princípios de Micro e Macroeconomia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARTINS, Carlos Benedito. **Uma Reforma Necessária**. Campinas: vol. 27, n. 96 – Especial, p. 1001 – 1020, out. 2006.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&M, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 (REUNI)**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012.

MEDEIROS, José Adelino de Souza. **Alcance e Limitações da Teoria do Capital Humano: Diferenças de Ganho no Brasil em 1973**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1982.

MENDES, Magno Carlos; PEREIRA, Rosângela Saldanha. **Educação e Produtividade Rural: Reflexões Conceituais para uma Agenda de Pesquisa**. 2004.

Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/12/13P561.pdf>

MUELLER, Normann. **(Mis-) Understanding Education Externalities**. Munich Personal RePEc Archive - MPRA, Paper N. 5331, posted 07. University of Tuebingen, March 2007. Disponível em: <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/5331/>

OCDE. **Estudos Econômicos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE: Brasil 2005**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____. **Education at a Glance: OECD Indicators 2011 – Brazil**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48657313.pdf>

_____. **Education at a Glance: OECD Indicators 2012 – Brazil**. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Brazil.pdf>

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Resumo de Direito Constitucional Descomplicado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória. **Universidade Pública e Inclusão Social: Experiência e Imaginação**. (Organizadoras). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Empresários e Administradores no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1974.

PESSÔA, Samuel; FILHO, Fernando de Holanda Barbosa. **Educação, Crescimento e Distribuição de Renda: A Experiência Brasileira em Perspectiva Histórica**. Artigo, 2009. Disponível em: http://www.alfaebeto.com.br/documentos/artigo_20091805.pdf

RÉGNIER, Karla von Dollinger. **O que conta como mérito no processo de seleção de gerentes e executivos no Brasil: Uma análise baseada na oferta de empregos nos anúncios classificados**. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado em Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

REUNI. **Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade de Brasília (2008-2012)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Quadro Síntese do Projeto REUNI na UnB**. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/sintese_reuni.pdf

_____. **Resolução CEPE, nº 151, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/comis_reuni/cepe_151_2008.pdf

_____. **Primeiro Relatório da Comissão Permanente - SET/2008 a ABR/2009**. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/Relatorio.pdf>

_____. **Segundo Relatório da Comissão Permanente - MAI a DEZ/2009**. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/relatorio_comissao_perm_reuni_maio_dez_2009.pdf

_____. **Terceiro Relatório da Comissão Permanente - JAN a JUN/2010**. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/III_relatorio_cp_reuni.pdf

_____. **Quarto Relatório da Comissão Permanente - JUL a DEZ/2010**. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/reuni/IV_relatorio_cep_2011.pdf

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, (1969), 1975.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Carreiras Universitárias na USP**. São Paulo: FAPESP, 1991.

SCHULTZ, Theodore W. **O Valor Econômico da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, (1964), 1973.

SILVA, Ivanilda. **Teorias do Emprego Segundo o Enfoque do Capital Humano, da Segmentação e dos Mercados Internos**. Revista da Fapese, v. 2, n. 2, p. 129-140, jul./dez. 2006.

SILVA, Maria Ozanira da S. **Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SILVA, Joysinett Moraes da; MISOCZKY, Maria Ceci. **Práticas Organizacionais do Movimento de Trabalhadores Desocupados de La Matanza à Luz do Pensamento de Paulo Freire**. XXXII Encontro EnAnpad. Rio de Janeiro: EnAnpad, 2008. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2008/EOR/EORC2212.pdf

SMITH, Adam. **Adam Smith Ricardo – Os Pensadores**: Investigação Sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

SPENCE, Andrew Michael. **Market Signaling**: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes. United States of America: Havard University Press, 1974.

TELES, Vladimir Kühl. **Capital Humano e Crescimento Econômico**: Uma Abordagem Teórica e Empírica. Brasília: Tese de Doutorado em Economia da Universidade de Brasília, 2004.

VARGAS, Hustana Maria. **Sem Perder a Majestade**: “Profissões Imperiais” no Brasil. Estudos de Sociologia. Araraquara, v.15, n.28, p. 107-124. Niterói: Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense, 2010.

_____. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro**: Entre a Intenção e as Possibilidades. GT: Política da Educação Superior / n.11. Rio de Janeiro: PUC, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT11-3789--Int.pdf>

VASCONCELLOS, Lígia. **Economia do Setor Público no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é Universidade**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS

1.1 - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL (QSC) APLICADO PELO CESPE NOS VESTIBULARES DE 2012 E DE 2013.

Item 1 - Qual é o tipo da sua escola?

- 1) Pública;
- 2) Privada.

Item 2 - Você fez curso preparatório para o vestibular?

- 1) Sim;
- 2) Não.

Item 3 - Qual escola você estudou?

2.964 itens possíveis a exemplo do Colégio Militar de Brasília, item nº. 3.

Item 4 - Em que unidade da federação você nasceu?

- 1) AC; 2) AL; 3) AM; 4) AP; 5) BA; 6) CE; 7) DF; 8) ES; 9) GO; 10) MA; 11) MG; 12) MS; 13) MT; 14) PA; 15) PB; 16) PE; 17) PI; 18) PR; 19) RJ; 20) RN; 21) RO; 22) RR; 23) RS; 24) SC; 25) SE; 26) SP; 27) TO; e 28) EXTERIOR.

Item 5 – Há quanto tempo você mora em Brasília?

- 1) Não moro em Brasília;
- 2) Menos de um ano;
- 3) Entre um e três anos;
- 4) Entre três e cinco anos;
- 5) Mais de cinco anos.

Item 6 – Qual é o seu estado civil?

- 1) Solteiro;
- 2) Casado;
- 3) Outro.

Item 7 – Quantas pessoas residem em seu domicílio?

Itens de “01” a “10 ou mais” pessoas.

Item 8 – Qual é a renda mensal de seu domicílio (família)?

- 1) Até 1 salário-mínimo;
- 2) De 1 salário-mínimo até 2 salários-mínimos;
- 3) De 2 salários-mínimos até 3 salários-mínimos;
- 4) De 3 salários-mínimos até 6 salários-mínimos;
- 5) De 6 salários-mínimos até 10 salários-mínimos;
- 6) De 10 salários-mínimos até 14 salários-mínimos;
- 7) De 14 salários-mínimos até 20 salários-mínimos;
- 8) Mais de 20 salários-mínimos;
- 9) Não sei.

Item 9 – Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

- 1) Sem escolarização;

- 2) Fundamental incompleto;
- 3) Fundamental completo;
- 4) Médio;
- 5) Superior;
- 6) Especialização;
- 7) Mestrado;
- 8) Doutorado;
- 9) Não sei.

Item 10 – Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

- 1) Sem escolarização;
- 2) Fundamental incompleto;
- 3) Fundamental completo;
- 4) Médio;
- 5) Superior;
- 6) Especialização;
- 7) Mestrado;
- 8) Doutorado;
- 9) Não sei.

Item 11 – Qual é a sua raça/cor?

- 1) Amarela;
- 2) Branca;
- 3) Indígena;
- 4) Negra;
- 5) Parda;
- 6) Sem declaração.

Item 12 – Você se declara negro?

- 1) Sim;
- 2) Não.

Item 13 – Você exerce alguma atividade remunerada?

- 1) Não;
- 2) Sim, mas se trata de trabalho eventual;
- 3) Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais);
- 4) Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais).

Item 14 – Atualmente, qual é sua renda mensal?

- 1) Não se aplica;
- 2) Até 1 salário-mínimo;
- 3) De 1 salário-mínimo até 2 salários-mínimos;
- 4) De 2 salários-mínimos até 3 salários-mínimos;
- 5) De 3 salários-mínimos até 6 salários-mínimos;
- 6) De 6 salários-mínimos até 10 salários-mínimos;
- 7) De 10 salários-mínimos até 14 salários-mínimos;
- 8) De 14 salários-mínimos até 20 salários-mínimos;
- 9) Mais de 20 salários-mínimos.

Item 15 – Quanto acha que seria sua renda mensal nos próximos 5 anos se não cursasse a universidade?

- 1) Até 1 salário-mínimo;
- 2) De 1 salário-mínimo até 2 salários-mínimos;
- 3) De 2 salários-mínimos até 3 salários-mínimos;
- 4) De 3 salários-mínimos até 6 salários-mínimos;
- 5) De 6 salários-mínimos até 10 salários-mínimos;
- 6) De 10 salários-mínimos até 14 salários-mínimos;
- 7) De 14 salários-mínimos até 20 salários-mínimos;
- 8) Mais de 20 salários-mínimos.

Item 16 – Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou ou está cursando o Ensino Médio (antigo 2º grau)?

- 1) Em escola do exterior;
- 2) Todo ou a maior parte em escola pública, fora do Distrito Federal;
- 3) Todo ou a maior parte em escola pública do Distrito Federal;
- 4) Todo ou a maior parte em escola particular, fora do Distrito Federal;
- 5) Todo ou a maior parte em escola particular do Distrito Federal.

Item 17 – Que tipo de curso de Ensino Médio você fez ou está fazendo?

- 1) Curso Regular;
- 2) Supletivo (Educação de Jovens e Adultos);
- 3) Outro.

Item 18 – Quantos vestibulares você já fez na UnB?

- 1) Um;
- 2) Dois;
- 3) Três;
- 4) Mais de três.

Item 19 – Quais dos fatores seguintes mais influenciou na sua opção de curso?

- 1) Área de atuação profissional de meus pais;
- 2) Professor(es) que tive;
- 3) Amigo(s);
- 4) A relação candidato/vaga no vestibular;
- 5) Perspectiva profissional;
- 6) Outro.

Item 20 – Você já fez ou está fazendo curso superior?

- 1) Não;
- 2) Sim, fora da UnB;
- 3) Sim, na UnB.

Item 21 – Se você já estuda na UnB, porque vai fazer outro vestibular?

- 1) Não se aplica;
- 2) Porque não fui selecionado para o curso que queria;
- 3) Porque me decepcionei com o curso;
- 4) Porque mudei minha opção profissional;
- 5) Por pressão familiar;
- 6) Por outro motivo.

Item 22 – Onde você mora?

- 1) Fora do DF;

- 2) Zona Rural do DF;
- 3) Águas Claras...

1.2 - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL (QSC) APLICADO PELO CESPE NO PAS DE 2012 E DE 2013

Item 1 - Qual é o seu estado civil?

- 1) Solteiro;
- 2) Casado;
- 3) Outros.

Item 2 – Qual é o tipo de residência de sua família?

- 1) Própria, não-quitada;
- 2) Própria, quitada;
- 3) Alugada;
- 4) Funcional;
- 5) Outra situação.

Item 3 – Qual é a renda mensal de sua família?

- 1) Até R\$ 250,00;
- 2) De R\$ 250,01 até R\$ 500,00;
- 3) De R\$ 500,01 até R\$ 750,00;
- 4) De R\$ 750,01 até R\$ 1.500,00;
- 5) De R\$ 1.500,01 até R\$ 2.500,00;
- 6) De R\$ 2.500,01 até R\$ 3.500,00;
- 7) De R\$ 3.500,01 até R\$ 5.000,00;
- 8) Mais de R\$ 5.000,00;
- 9) Não sei.

Item 4 – Quantos quartos tem sua residência?

- 1) Um;
- 2) Dois;
- 3) Três;
- 4) Quatro ou mais.

Item 5 – Quantos banheiros tem sua residência?

- 1) Um;
- 2) Dois;
- 3) Três;
- 4) Quatro ou mais.

Item 6 – Quantos carros tem sua família?

- 1) Nenhum;
- 2) Um;
- 3) Dois;
- 4) Três ou mais.

Item 7 – Quais eletrodomésticos sua família possui?

- 1) Videocassete ou DVD;

- 2) Forno de microondas;
- 3) Máquina de lavar louças;
- 4) Máquina de lavar roupas;
- 5) Geladeira;
- 6) Freezer;
- 7) Microcomputador;
- 8) Impressora para microcomputador;
- 9) Nenhum dos acima.

Item 8 – Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

- 1) Analfabeto;
- 2) Ensino fundamental incompleto;
- 3) Ensino fundamental completo;
- 4) Ensino médio;
- 5) Superior;
- 6) Pós-graduação;
- 7) Não sei.

Item 9 – Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

- 1) Analfabeto;
- 2) Ensino fundamental incompleto;
- 3) Ensino fundamental completo;
- 4) Ensino médio;
- 5) Superior;
- 6) Pós-graduação;
- 7) Não sei.

Item 10 – Qual a sua raça/cor?

- 1) Branca;
- 2) Preta;
- 3) Amarela;
- 4) Parda;
- 5) Indígena;
- 6) Sem declaração.

Item 11 – Você se declara negro?

- 1) Sim;
- 2) Não.

Item 12 – Você exerce alguma atividade remunerada?

- 1) Não;
- 2) Sim, em tempo parcial (até 30 horas semanais);
- 3) Sim, em tempo integral (mais de 30 horas semanais);
- 4) Sim, mas trata-se de trabalho eventual.

Item 13 – Como você se considera em relação ao curso para o qual está optando?

- 1) Absolutamente decidido;
- 2) Com alguma dúvida;
- 3) Totalmente indeciso.

Item 14 – Qual dos fatores seguintes mais influenciou a sua opção de curso?

- 1) Área de atuação profissional de meus pais;
- 2) Professor(es) que tive;
- 3) Amigo(s);
- 4) A minha nota acumulada nas etapas anteriores do PAS;
- 5) As minhas notas em algumas disciplinas específicas nas etapas anteriores do PAS;
- 6) Perspectiva profissional;
- 7) Outro.

Item 15 – Como você está se preparando para o PAS?

- 1) Apenas estou frequentando as aulas regulares na escola;
- 2) Estou assistindo a aulas extras oferecidas pela escola;
- 3) Estou complementando meus estudos regulares por meio de estudos em grupo;
- 4) Estou tendo aulas particulares de reforço;
- 5) Estou frequentando um curso paralelo específico para o PAS.

Item 16 – O resultado da segunda etapa do PAS confirma o seu desempenho na escola?

- 1) Sim, o resultado foi compatível;
- 2) Não, na minha escola eu tive desempenho melhor;
- 3) Não, meu rendimento no PAS foi melhor que na minha escola.

Item 17 – A sua participação no PAS o estimulou em seus estudos?

- 1) Sim, dediquei-me muito mais aos estudos;
- 2) Sim, dediquei-me um pouco mais aos estudos;
- 3) Não, a minha inscrição no PAS não modificou meus hábitos de estudo.

Item 18 – Você tem contato com microcomputador?

- 1) Tive, mas foi por pouco tempo;
- 2) Tenho, somente na escola;
- 3) Tenho, somente em casa;
- 4) Tenho, na escola e em casa;
- 5) Tenho, em casa de amigos ou parentes.

Item 19 – Onde você mora?

- | | |
|-------------------------|--|
| 1) Fora do DF; | 16) Planaltina; |
| 2) Zona rural do DF; | 17) Plano Piloto (Asa Norte ou Asa Sul); |
| 3) Águas Claras; | 18) Recanto das Emas; |
| 4) Areal; | 19) Riacho Fundo; |
| 5) Brazlândia; | 20) Samambaia; |
| 6) Candangolândia; | 21) Santa Maria; |
| 7) Ceilândia; | 22) São Sebastião; |
| 8) Cruzeiro; | 23) Sobradinho; |
| 9) Gama; | 24) Sudoeste; |
| 10) Guará; | 25) Taguatinga; e 26) Outro. |
| 11) Lago Norte; | |
| 12) Lago Sul; | |
| 13) Núcleo Bandeirante; | |
| 14) Octogonal; | |
| 15) Paranoá; | |