

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS E PROMOÇÃO DA EQUIDADE NO BRASIL – reflexões a partir do perfil de estudantes de Direito e Medicina**

### **Autoras:**

Rosane Magaly Martins (advogadarosanemartins@gmail.com)

Stela Maria Meneghel (stmeneg@terra.com.br)

Jussete Rosane Trapp Wittkowski (jussete.rosane@gmail.com)

Andrea Soares Wuo (wuoandrea@gmail)

### **Instituição:**

Universidade Regional de Blumenau – FURB (SC) Brasil

### **RESUMO**

A realidade elitista da Educação Superior brasileira começou a ser alterada em 2005, com a implementação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA). Ações voluntárias ou de caráter obrigatório, elas objetivam eliminar desigualdades historicamente acumuladas via garantia de igualdade de oportunidades e tratamento (Moehlecke, 2002). Dados preliminares do Ministério da Educação do Brasil (INEP, 2015) mostram que, no geral, o objetivo das PAA vem sendo alcançado, mas apenas tem início investigações sobre o impacto dessas políticas nas diferentes áreas acadêmicas. Esta pesquisa objetivou conhecer em que medida elas vêm alterando o perfil de estudantes dos cursos de Direito e Medicina - carreiras tradicionais no Brasil. Foram analisados dados do perfil socioeconômico dos concluintes (raça/cor, renda familiar, trabalho e sustento, origem escolar, horas de trabalho e bolsas de financiamento) obtidos e publicados pelo Ministério da Educação quando da aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado trienalmente. Para Direito, foram utilizados os relatórios dos exames 2006 e 2015; para Medicina, de 2004 e 2013. A análise revela que os avanços das PAA foram mais significativos na área do Direito que na Medicina e que, apesar de significativas diferenças entre ambas, essas políticas são importante instrumento de promoção da equidade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Políticas de Ação Afirmativa. Medicina. Direito. ENADE. Educação Superior.

**AFFIRMATIVE POLICIES AND PROMOTION OF EQUITY IN BRAZIL –  
reflections from the profile of students of Law and Medicine schools**

## **ABSTRACT**

The elitist reality of Brazilian Higher Education began to be changed in 2005, with the implementation of Affirmative Action Policies (PAA). Voluntary or compulsory actions, they aim to eliminate historically accumulated inequalities by guaranteeing equal opportunities and treatment (Moehlecke, 2002). Preliminary data from the Brazilian Ministry of Education (INEP, 2015) show that, in general, the objective of the PAA has been reached, but research on the impact of these policies in the different academic areas is only beginning. This research aimed to know to what extent they have changed the profile of students of Law and Medicine courses - traditional careers in Brazil. Data on the socioeconomic profile of the students (race / color, family income, work and livelihood, school background, working hours and funding scholarships) was analyzed and published by the Ministry of Education when applying the National Student Performance Examination (ENADE), carried out triennially. For the Law school exam, we used the 2006 and 2015 exam reports; For the medicine school exam, the reports from 2004 and 2013. The analysis reveals that the advances of the PAA were more significant in the area of Law than in Medicine and that despite significant differences between both, these policies are an important instrument for promoting equity.

**KEYWORD:** Affirmative Action Policies. Medicine. Law. ENADE. University Education.

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS Y PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD EN BRASIL – reflexiones a partir del perfil de estudiantes de Derecho y Medicina**

### **RESUMEN**

La realidad elitista de la Educación Superior brasileña comenzó a ser alterada en 2005, con la implementación de las Políticas de Acciones Afirmativas (PAA). Acciones voluntarias o de carácter obligatorio, ellas objetivan eliminar desigualdades históricamente acumuladas a través de la garantía de igualdad de oportunidades y tratamiento (Moehlecke, 2002). Los datos preliminares del Ministerio de Educación de Brasil (INEP, 2015) demuestran que, en general, el objetivo de las PAA viene siendo alcanzado, pero apenas comienza investigaciones sobre el impacto de esas políticas en las diferentes áreas académicas. Esta investigación objetivó conocer en qué medida ellas vienen alterando el perfil de estudiantes de los cursos de Derecho y Medicina - carreras tradicionales en Brasil. Se analizaron datos del perfil socioeconómico de los concluyentes (raza / color, renta familiar, trabajo y sustento, origen escolar, horas de trabajo y becas de financiamiento) obtenidos y publicados por el Ministerio de Educación en la aplicación del Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), realizado trienalmente. Para Derecho, se utilizaron los informes de los exámenes 2006 y 2015; para la Medicina, de 2004 y 2013. El análisis revela que los avances de las PAA fueron más expresivos en el área del Derecho que en la Medicina y que, a pesar de significativas diferencias entre ambas, esas políticas son un importante instrumento de promoción de la equidad.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas de Acción Afirmativa. Medicina. Derecho. ENADE. Educación universitaria.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil possui um dos sistemas de Educação Superior (ES) mais recentes de toda a América Latina e, também, um dos mais desiguais. A instalação de instituições de educação superior (IES) não era permitida no país até 1808 quando, em fuga da Europa, a Família Real Portuguesa aportou no país e precisou criar, em uma terra de iletrados, algumas Escolas isoladas e Academias para formar profissionais para o Estado, dando sustentação à Corte<sup>1</sup> (Cunha, 2007). Instituições voltadas ao ensino de Medicina e Engenharia – que, segundo Coelho (1999), eram chamadas “profissões imperiais”, assim como o Direito – foram as primeiras a serem criadas, seguindo a tradição de formação para profissões liberais que, historicamente, tinham práticas de monopólio na prestação de serviços, reforçavam as posições de prestígio social e político e estabeleciam barreiras frente às demais profissões.

As tentativas de implantação de Universidades fracassaram até 1920, quando foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (formada pela união das Faculdades de Medicina e de Direito, além dos cursos superiores da Escola Politécnica, na Faculdade). Apenas neste período o debate sobre o tema adquire intensidade no Brasil, gerando um movimento de efetiva implantação das instituições. (Fávero, 2006). O atraso no estabelecimento de políticas e de um sistema de ensino no país, assim como a demora na criação de Universidades voltadas à pesquisa<sup>2</sup> e na de agências de fomento à investigação acadêmica, colocaram o país, como bem aponta Trindade (2000), em posição de inferioridade quando comparado às nações do Cone Sul<sup>3</sup>.

Desde que foram instaladas no Brasil, as IES passaram por momentos bastante distintos, mas podemos afirmar que suas características atuais começaram a ser configuradas pouco antes de meados do século passado, quando o sistema começou a expandir. Entre as décadas de 1940 e meados de 1960, houve a criação de Universidades alavancada pelo Estado; também proliferaram nos municípios de maior porte diversas Faculdades isoladas (Fávero, 2006). Nos governos militares (1964-1985) teve início a privatização do sistema, ao mesmo tempo em que o setor público promoveu a modernização

---

<sup>1</sup> A proibição devia-se à política de controle da Metrópole, que coibia qualquer iniciativa capaz de alimentar a independência cultural e política da Colônia. Segundo Costa e Rauber (2009), apenas por interesse das ordens religiosas foi feito algo em matéria de ensino no Brasil Colônia. A diplomação, privilégio de altos funcionários da Igreja ou da Coroa, ou de filhos de burocratas, de grandes latifundiários ou de comerciantes, era obtida somente nas universidades europeias – especialmente em Coimbra.

<sup>2</sup> Cabe destacar que o Ministério de Educação e Saúde Pública foi criado em 1930, e que a primeira Universidade com vocação para a pesquisa, a Universidade de São Paulo, foi criada apenas em 1934 (Cunha, 2007).

<sup>3</sup> Este fato contrasta com diversos países da América espanhola que criaram Universidades ainda no período colonial, ou logo no pós-independência.

da estrutura acadêmica e institucional e a criação da pós-graduação (Cunha, 1988). Após um período de estagnação do crescimento, a década de 1990 foi marcada pela redução de verbas públicas, por fortíssima expansão de vagas no setor privado, e também pelo início da diversificação do sistema – surgiram novos tipos de instituições e modalidades de ensino. Já no período 2003-2013, as Universidades federais dobraram de tamanho (em número de IES e estudantes), sem que tenha diminuído o ritmo de expansão do setor privado (Camargo, 2015).

A América Latina, igualmente, vivenciou nas últimas décadas acelerada expansão de instituições e estudantes. As taxas brutas de matrícula no continente passaram de 6%, em 1970, para 17% em 1990, 23% em 2000 e 42,3% em 2011. Mas há diferenças significativas entre os países:

Argentina registra uma taxa bruta de educação superior (TBES) de 74,8%, (2010) e o Brasil de 27,8% (2013) com um horizonte para os próximos dez anos de 50% dos jovens na educação superior. No Equador a taxa bruta de educação superior em 2006 era de 33,8% elevando-se a 40,8 em 2013; Uruguai com 63,2% em 2010 e Venezuela chegava a 80% em 2009. (Miranda, 2015).

Este crescimento tem sido atribuído à mudança no perfil do estudante, que passou a contar com categorias como trabalhadores, afrodescendentes, indígenas, dentre outros. No entanto, sem dúvida, numerosas pesquisas mostram que os maiores beneficiados continuam sendo os grupos sociais de melhor posição econômica e melhor capital cultural, enquanto os filhos dos grupos mais baixos da escala social não acessaram ou estão sub-representados em tudo nas universidades. (Miranda, 2015).

Neste contexto, os grandes e recorrentes desafios da ES para o continente latino-americano são a expansão da matrícula com democratização do acesso e diferenciação da oferta, de modo a garantir o atendimento das demandas da economia e da sociedade, a excelência da formação oferecida e uma equação adequada de financiamento da expansão (Hernández, 2015).

No caso específico do Brasil, em pouco mais de duzentos anos de ES foi construído um sistema onde há hegemonia da oferta por instituições privadas, ocorrendo que para a maior parte da população o acesso não ocorre pela via do sistema público, mas por meio do ensino privado, pago e quase sempre de baixa qualidade<sup>4</sup>. Em 2013, apenas 26% do total de matrículas estavam em IES públicas. Neste sistema, acessível basicamente às elites, as injustiças são destacadas por Dias e Brito (2008; p.490) ao afirmar que a injustiça social se manifesta em todos os setores da vida brasileira, com reflexos importantes na educação superior: 34,3% dos alunos das IES públicas pertencem aos 10% mais ricos da sociedade, enquanto que esta porcentagem cresce em 50% nas privadas.

---

<sup>4</sup> A privatização ocupa, no Brasil, mais de 70% das taxas de matrícula (Camargo, 2015), enquanto nos outros países temos: Argentina 80%, Chile 79%, Venezuela 78%, Uruguai 63%, Cuba e Colômbia com 48%, México 30%, Jamaica 29 % e Honduras 21% (Segrera 2016).

O tema da desigualdade na ES e, por conseguinte, da necessária democratização do acesso e da permanência, entrou em pauta no Brasil a partir da década de 1990, quando o debate sobre inclusão, feito em diversos fóruns internacionais – a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Declaração de Guatemala (1999) – passou a influenciar, a conduzir e a delinear as políticas educacionais, levando o país a ratificar os documentos resultantes dessas convenções, conforme analisam Hoepers e Simão (2017). Naquele momento, porém, ainda estava em curso a inclusão na Educação Básica, e os grupos historicamente excluídos da ES (indígenas, afrodescendentes) apenas começam a se organizar para alterar este quadro.

O debate ganhou maior amplitude a partir dos anos 2000 e, paulatinamente, foi incorporado pela agenda governamental, de modo que desde 2005 o Brasil começou a implementar Políticas de Ações Afirmativas (PAA) com o intuito de transformar esta realidade. Estas políticas podem ser definidas como ações voluntárias ou de ordem legal com foco em grupos de expressão minoritária nesse espaço, e têm por objetivo promover a inclusão dos mesmos na ES, considerada, conforme Dias (2013), bem público.

Assim, conforme demonstram estudos recentes, as PAA têm permitido o ingresso da população pertencente a grupos sociais tradicionalmente desfavorecidos ou excluídos por meio de cotas raciais ou sociais e, também, por meio do financiamento de estudos em IES privadas (Fundo de Financiamento Estudantil). Segundo os autores Ristoff (2014), Letichevsky, Griboski e Meneghel (2016) há indicativos de um novo perfil de estudante de ES no país.

O objetivo do estudo ora apresentado foi investigar em que medida as PAA conseguem promover o acesso de novos sujeitos em cursos tradicionais, elitizados e de alta demanda no país, em específico, nos cursos de Direito e Medicina. Buscamos identificar se, e também em qual medida, a primeira década de implementação das PAA atingiu seus propósitos em cursos que, desde sua criação no Século XIX, são reconhecidos por acolher e formar sua elite dirigente.

Para tanto utilizamos informações do perfil socioeconômico de estudantes, obtidas junto a relatórios oficiais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – uma autarquia do Ministério da Educação. Os dados foram produzidos pelo INEP quando da realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes<sup>5</sup> (Enade), que atinge os concluintes de graduação do país de quase todas as áreas de conhecimento. No caso dos concluintes de

---

<sup>5</sup> O **Enade** é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2004, que objetiva promover a qualidade do sistema. É aplicado trienalmente, por área de conhecimento: Ano I – Saúde, Ciências Agrárias; Ano II – Licenciaturas, Ciências Exatas; Ano III – Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas (e respectivos eixos tecnológicos). Sendo um componente curricular obrigatório aos cursos de graduação, atinge quase a totalidade dos concluintes participantes do exame.

Direito, o perfil foi construído com aporte em informações constantes junto aos relatórios dos anos 2006 e 2015; no caso do curso de Medicina, os relatórios são de 2004 e 2013.

Este artigo está estruturado em quatro partes, além desta Introdução. Inicialmente, há um breve histórico dos cursos de Direito e Medicina no Brasil; na sequência, a exposição das recentes políticas que têm propiciado o ingresso de um novo perfil de estudantes na ES. Nos itens seguintes apresentamos a análise dos dados e considerações sobre a promoção de equidade na ES.

## **2 BREVE HISTÓRIA DOS CURSOS DE MEDICINA E DIREITO NO BRASIL**

Como vimos, apenas após a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro foi possível a instalação de IES no Brasil. Após isso, foram criadas instituições “diretamente relacionadas e essencialmente preocupadas com a defesa militar da colônia” (Costa e Rauber, 2009; p.246). Com a Independência, em 1822, este espectro foi ampliado, embora a diretriz de criação de Escolas Profissionalizantes tenha sido mantida por mais um século. Nesta seção direcionaremos o olhar para os cursos de Medicina e de Direito, em breve histórico desde sua implantação até os dias atuais.

### **2.1 Medicina**

Em 1808, um mês após o desembarque da Corte Portuguesa em Salvador, por determinação do príncipe regente D. João VI foi criada, naquela cidade, a primeira Escola de Medicina do Brasil e, no ano seguinte, o Curso de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro. Conforme Amaral (2007), ambas sinalizam a importância da formação de médicos brasileiros para a consolidação do Primeiro Reinado. O autor destaca que, em 1827, estas academias foram transformadas em Faculdades, dado que as revoltas da Cabanagem, Farroupilha, Sabinada e Balaiada “contestaram a ordem estabelecida e mostraram a insatisfação contra o modelo de escola, que priorizava a formação de quadros políticos, para a administração pública e, em última análise, formava a `inteligência` do regime” (Amaral, 2007; p.38)

O aumento da demanda de assistência médica à população crescia concomitantemente ao aumento populacional, à expansão industrial, à abolição da escravatura e à aceleração de uma política imigratória, determinando a mudança do perfil do médico formado no fim do século XIX, conforme descreve Amaral (2007). No entanto, em 1912 existiam no Brasil somente seis escolas de Medicina, 50% delas instaladas na região sudeste. No início do século XX, com a criação das primeiras instituições livres de ensino superior (Universidade Estadual do Amazonas, em 1909 e do Paraná,

1912) o número de Escolas de Medicina foi ampliado e, no final do Governo Vargas (1949), elas somavam um total de 13, todas públicas e localizadas nas capitais (Amaral, 2007).

Cabe destacar o impacto da Fundação Rockefeller na criação de escolas médicas no Brasil no final da década de 1940. Por influência e como apoio desta, algumas escolas implantaram um novo sistema de ensino e pesquisa (fundamentado no Relatório Flexner) que, ao ser abarcado, instituiu um segmento da elite, cuja referência tornou-se os Estados Unidos. Deste período também datam os primeiros congressos latino-americanos de ensino médico, que debatem a transformação dos currículos e dos modelos de atenção à saúde às demandas e características dos países. Esta aproximação das faculdades de medicina brasileira com os organismos internacionais de apoio técnico e de financiamento influenciou a criação de hospitais-escola como campo de treinamento. Morais e Amorim (2009) analisam que a participação brasileira no II Congresso Médico Latino Americano (CMLA), em 1901, se deu com esses profissionais participando como ouvintes e apresentando seus trabalhos, e contou com a presença de 121 médicos brasileiros e 27 trabalhos inscritos.

Segundo Amaral (2007), a pressão por novas instituições e vagas, dado o crescimento da demanda social, fez com que o Governo Militar implementasse por decreto, em 1968, o aumento do número de matrículas. Assim, ao final da década de 1960, as Escolas Médicas também registravam a significativa expansão de toda ES do país: 46 Faculdades de Medicina ofertavam 4.211 vagas, das quais 85,9% em IES públicas (federais ou estaduais), sendo 65% localizadas nas capitais. A partir deste período, teve início a consolidação de “um convívio amigável do Estado arbitrário com a privatização do ensino médico”. (Amaral, 2007; p.79)

Sobre esta expansão em detrimento da qualidade, comenta Anísio Teixeira:

Nem Humboldt, nem Newman, nem Flexner reconheceriam mais as suas respectivas universidades. A população de alunos que a procura é já muitas e muitas vezes superior a tudo que se pode imaginar. A famosa qualidade do estudante superior perdeu-se e, com ela, a qualidade dos estudos. O número de cursos e de ocupações para que prepara raia pelo inconcebível. A população de adultos, dos que voltam à universidade, para cursos e retreinamento sobe a dezenas de milhares. (1997; p.228)

A fundação da Associação Brasileira de Ensino de Medicina (ABEM) em 1962, que passou a realizar reuniões anuais e a discutir questões de relevância para o ensino médico, foi determinante para a maior parte das mudanças que, desde então, foram promovidas na formação médica. (Amaral, 2007).

Com a Constituição de 1988 houve a consolidação da interiorização das Escolas Médicas, e a legislação da década de 1990 (em particular, a Lei 8.080/90<sup>6</sup>), dentre diversas regulamentações sobre

---

<sup>6</sup> Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências.



os serviços de saúde, estabelece normativas para a formação de recursos humanos no setor, inclusive Medicina, em um modelo vinculado aos serviços públicos de assistência. A criação de Escolas no interior se intensificou, conforme Amaral (2007) na década de 1990, bem como a privatização; ao final do período, do total de 84 Escolas, 50 eram públicas e 34 das escolas privadas.

Para Amaral (2007), o fim do século XX e início do XXI foram marcantes do ponto de vista do estabelecimento de regras e critérios para a criação de escolas e realização do ensino médico<sup>7</sup>. E, na última década, é extremamente significativo o movimento de expansão: no início do Governo Lula, em 2003, havia 126 escolas de medicina em funcionamento, 96 públicas, 46% localizadas nas capitais e 53% no interior. Até 2007 foram criadas mais 49 Escolas, elevando o número total para 167, com a consolidação da interiorização do ensino da medicina no Brasil.

Segundo dados do Conselho Federal de Medicina (CFM) divulgados em 2015<sup>8</sup>, em números totais, o volume de escolas médicas no Brasil mais que dobrou no período entre 2003 e 2015. Dos 126 cursos implantados até 2003 (públicos e privados, grupo no qual estão inseridas instituições classificadas como municipais, mas que cobram mensalidades de seus alunos) passaram para 257 em 2015, e respondem pelo preparo de 23 mil novos médicos todos os anos. O CFM observa ainda que deste total, 69% estão nas Regiões Sudeste e Nordeste. As escolas estão distribuídas em 158 cidades brasileiras, sendo que a maioria (55%) dos cursos tem sede em apenas 45 municípios. Os estados de São Paulo e Minas Gerais concentram um terço das instituições.

## 2. 2 Direito

---

<sup>7</sup> Como exemplos, temos: criação de instrumentos de avaliação e do projeto Comissão Interinstitucional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), que subsidiam elementos para traçar perfil do corpo discente e docente do ensino médico brasileiro. Especificamente no Governo Lula da Silva, foi criado o Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas (PROMED), com o objetivo de incentivar as escolas médicas do país a adequarem seus currículos, produção de conhecimento e programas de educação permanente à realidade social e da saúde da população, visando melhoria da prestação dos serviços de saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

<sup>8</sup> Informações do Conselho Federal de Medicina (CFM). [Recuperado em 03 de agosto de 2017 de [http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com\\_content&id=25689:2015-08-25-12-24-42](http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&id=25689:2015-08-25-12-24-42)]



Os primeiros cursos de Direito foram implementados no Brasil em 1827, um em São Paulo e outro no Recife, em contexto marcado pela Proclamação da Independência, em 1822. Até este momento, os brasileiros que buscavam essa formação necessariamente dirigiam-se à Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal. Volkmer (2002) explica que os cursos foram criados com o objetivo de formar bacharéis para auxiliar na administração pública, preparando uma elite que teria como responsabilidade gerenciar o Estado, consolidando dessa forma o projeto político nacional:

... as escolas de Direito foram destinadas a assumir duas funções específicas: primeiro, ser pólo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia político-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade; segundo, dar efetivação institucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo profissional. (Volkmer, 2002; p.81)

O autor destaca ainda que, no início, os cursos de Direito eram destinados a atender aos anseios de uma elite dominante, sendo as primeiras faculdades inspiradas em pressupostos formais de modelos absolutamente estranhos à realidade brasileira, contribuindo para elaborar um pensamento jurídico ilustrado, cosmopolita e literário, bastante distante dos anseios e da demanda da sociedade agrária que se constituía, e da qual grande parte da população encontrava-se excluída e marginalizada. Volkmer (2002) ilustra esta situação por meio dos requisitos acadêmicos para ingresso no curso de Direito no Século XIX: exigia-se apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Estas exigências, notadamente de elite, estavam bastante distantes da média e dos interesses da população: “... há que se fazer menção ao perfil dos bacharéis de Direito mediante alguns traços particulares e inconfundíveis. Ninguém melhor do que eles para usar e abusar do uso incontinente do palavreado pomposo, sofisticado e ritualístico”. (Volkmer, 2002; p.99)

Ao longo do tempo, manteve-se o isolamento do conhecimento jurídico que, aliado à metodologia e mera transmissão do conhecimento, gerou o termo “Fábrica de Bacharéis” em alusão ao modelo “Fordista” de produção industrial em série (Martinez, 2006; p.4). Por volta de 1930 ocorre a reforma do ensino jurídico, que conforme Sola e Foristieri (2011; p.93), “era resultado de pressões da classe média urbana, que também queria o privilégio de ter seus filhos em Universidades”.

O ensino jurídico no Brasil sofreu mudanças mais drásticas no período de 1964 a 1980 devido ao regime militar que limitou a democracia e desrespeitou a ordem jurídica, convertendo a formação jurídica

numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – com alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. (Faria e Campilongo, 2010, com Sola e Foristieri 2011; p.93)

Esse período foi marcado por um modelo autoritário de governo, o qual desestimulava o espírito crítico dos estudantes e, portanto, a produção científica foi afetada caracterizando um retrocesso na evolução do ensino jurídico no Brasil. Para Sola e Foristieri (2011; p.93), com as reformas universitárias, “proliferaram as faculdades de Direito consolidando a ideia de que para se lecionar Direito bastam: professores, alunos, códigos, alguns poucos livros e uma sala de aula”.

Assim, apesar das mudanças sociais vivenciadas no Brasil ao longo do século XX, poucos avanços foram registrados no ensino jurídico até a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61. Neste momento, o impulso tecnicista e a primeira grande fase de expansão privada das IES para o interior do país permitiram a criação de escolas de Direito em cidades de menor porte, dado não serem grandes as exigências de infraestrutura (laboratórios e equipamentos) para tanto.

O autoritarismo estatal vigente no Golpe Militar de 1964 veio a direcionar as possibilidades de alteração na estrutura dos cursos de Direito. O momento era da valorização do tecnicismo e essa tendência foi confirmada com o estabelecimento dos Acordos MEC/USAID<sup>9</sup>, embasando a reforma educacional de 1968. Requeriam-se novos técnicos para o suporte do “milagre brasileiro” e novamente o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades de Direito existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década, conforme dados citados por Venâncio Filho (1982).

Durante a Ditadura Militar e até a promulgação da Constituição Federal de 1988, os cursos jurídicos se limitavam a um programa de formação técnico-profissional, desconsiderando a formação humanística, social e política. Tinham por foco atender à necessidade decorrente do crescimento econômico financiado externamente: a demanda por novos técnicos. Esta técnica, aliada ao controle do pensamento crítico, era o referencial a ser seguido, porquanto atendiam às leis de mercado e mantinham a ordem perante o aparato estatal autoritário. (Martinez, 2011). No início da década de 90, as estatísticas davam conta de que haviam havia 186 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional desde a reforma de 1973.

Para Melo (1993) a Constituição Federal assegurou a necessária liberdade de expressão para questionar e debater dificuldades e problemas relacionados ao ensino jurídico brasileiro<sup>10</sup>, a formação

---

<sup>9</sup> Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. ([http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm))

<sup>10</sup> Segundo Melo (1993), em 1990 o Brasil contava com 186 cursos de Direito, cuja estrutura curricular refletia um ensino que visava à reprodução ideológica, e os profissionais já encontravam um mercado profissional extremamente saturado.

profissional limitada dos bacharéis e, sobretudo, a relação entre Direito e Justiça. De toda forma, estes questionamentos não impediram a continuidade da expansão, ainda mais acelerada nas últimas duas décadas. Atualmente existem no país 1.266 cursos de direito registrados no MEC.<sup>11</sup>

Esses dados comprovam que o Brasil é um país de bacharéis. Segundo dados do Cadastro Nacional de Advogados<sup>12</sup> (CNA) divulgados em novembro de 2016, o Brasil conta com 1 milhão de profissionais de Direito. O número é expressivo, já que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estimava para o país, nesta data, cerca de 207 milhões de habitantes – ou seja, há cerca de um profissional da área para cada 200 habitantes. Logo, 0,5% da população brasileira é formada por advogados.

Apesar deste ‘excesso’ de profissionais, alguns dos mais prestigiados cargos e dos mais altos salários do Brasil – juízes, desembargadores, magistrados – passam pelo curso de Direito, assim como o acesso ao sistema Judiciário que, nos últimos tempos, controla a agenda política do país. Este curso, portanto, denota claramente que o acesso à ES não garante a ascensão social, mas que há espaços vinculados ao poder – social, político e econômico e, portanto, de elite – reservado exclusivamente aos profissionais desta área.

Pelo histórico e dados investigados, constata-se a intensa expansão na criação de cursos de Direito e Medicina entre a década de 1960 e 2015. Conforme Venâncio (1982), haviam 61 faculdades de Direito em funcionamento no ano de 1964, enquanto em 2016 há 1.266 cursos implementados no Brasil. Os cursos de Medicina, entretanto, cresceram em menor escala. Havia em 1960 apenas 46 Escolas de Medicina em funcionamento, conforme Amaral (2007), e no ano de 2015, conforme dados do Conselho Federal de Medicina, 257 em funcionamento. Tais dados acompanham o movimento nacional de forte expansão nas últimas duas décadas, impulsionados pela mercantilização da ES. A qualidade de ensino ministrada nestas instituições é questionada tanto pela OAB quanto pelo CFM.

Dos 1.266 cursos de Direito em funcionamento, apenas 142 instituições receberam selo de qualidade do Conselho Federal da OAB em 2015<sup>13</sup>. Na solenidade, o então presidente da entidade criticou a expansão descontrolada de novos cursos: "Precisamos proteger a sociedade contra o estelionato educacional, faculdades sem qualquer qualidade que vendem a ilusão de um ensino bom.

---

<sup>11</sup> Conforme informações do Jornal G-1 [Recuperado em 03 de agosto de 2017 de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/oab-certifica-139-cursos-de-direito-com-selo-de-qualidade-veja-lista.html>]

<sup>12</sup> Cadastro do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), regulamentado pela Lei 8.906/94, com duas importantes funções sociais: a disciplina e defesa da atuação dos advogados; a defesa da Constituição, da ordem jurídica, dos direitos humanos e da justiça social.

<sup>13</sup> Notícia veiculada no portal da OAB em 13 de janeiro de 2016. [Recuperado em 03 de agosto de 2017 de <http://www.oab.org.br/noticia/29187/oab-entrega-a-142-faculdades-selo-de-qualidade-em-ensino-de-direito>]

Tivemos progressão desproporcional dos cursos de direito, com qualidade que não acompanhou este acréscimo dos últimos 15 anos".

A qualidade do ensino médico igualmente é questionada pelo CFM<sup>14</sup>, pois segundo o presidente da entidade, a maioria das novas instituições não atende às necessidades atuais, às diretrizes curriculares e aos pressupostos mínimos para a formação dos médicos: “Infelizmente, o que temos visto são faculdades desqualificadas, com corpo docente despreparado, algumas não possuem nem hospital-escola. Isso resultará em médicos malformados, o que compromete a qualidade do atendimento”.

Os cursos de Medicina ainda se concentram 69% nas Regiões Sudeste e Nordeste, distribuídas em 158 cidades brasileiras, sendo que a maioria (55%) dos cursos tem sede em apenas 45 municípios em capitais, conforme informações do CFM. No que se refere aos cursos jurídicos, a maior parte dos alunos concentra-se na Região Sudeste (41,6% do total), e os cursos localizados nas capitais representam 34% dos cursos de Direito no Brasil e concentram quantidade próxima da metade dos matriculados (48%), conforme dados de 2015, do Observatório do Ensino do Direito da FGV/SP<sup>15</sup>.

### **3 DEMOCRATIZAÇÃO, POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E EQUIDADE**

A partir da década de 1990, diversos documentos de organismos internacionais<sup>16</sup> passaram a debater e defender a necessidade de maior democratização dos bens produzidos pela sociedade, assim como a equidade social a partir da educação. Conforme a Declaração Mundial de Educação para Todos, no Artigo 1º:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais ..., quanto os conteúdos básicos da aprendizagem ..., necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas

---

<sup>14</sup> Notícia veiculada no Portal do CFM, em 25 de agosto de 2015. [Recuperado em 03 de agosto de 2017 de [http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25689:2015-08-25-12-24-42&catid=3](http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25689:2015-08-25-12-24-42&catid=3)]

<sup>15</sup> [Recuperado em 03 de agosto de 2017 de <http://direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito>]

<sup>16</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe das Nações Unidas (Cepal), entre outros.

e continuar aprendendo. (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura [ONU], 1998; p.3)

O cenário de elitização da ES em toda a América Latina também fez com que a Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO, 1996) defendesse o estabelecimento de redes de cooperação para a busca de qualidade, pertinência e inclusão na ES da região: “A expansão considerável de diversos tipos de redes e outros mecanismos de link entre instituições, professores e estudantes ... é fundamental para a busca coletiva de equidade, qualidade e pertinência para a educação superior” (Item 14).

Esta concepção da ES como bem público e social, defendida nas conferências regionais e mundiais seguintes<sup>17,18</sup>, tornou-se “como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” (Dias, 2013; p.109). Nesse sentido, políticas de democratização passaram a ser exigidas das IES e dos países, responsáveis por garantir esse direito com a implementação de estratégias de abertura da ES a novos públicos, outrora excluídos. No decurso da década de 1990, portanto, o termo equidade foi incorporado aos discursos políticos e universitários “com o sentido de igualdade de oportunidades” (Resende e Miranda, 2016; p.26), significando que nenhuma condição de desigualdade deveria constituir impedimento de acesso aos bens públicos.

No Brasil, políticas de democratização e promoção de equidade na ES tiveram início na década de 2000 influenciadas por este movimento externo<sup>19</sup> e, também, como resultado de um movimento interno, que ganhou força no governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva; ele assumiu o poder no auge do debate sobre democratização da ES, inserindo-a na agenda política do país<sup>20</sup> (Paiva, 2013). As PAA foram pautadas pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, tendo origem na mobilização popular enquanto política pública, e ficaram conhecidas por “política de cotas”, “reserva de vagas”, ação compensatória”. Atingindo

---

<sup>17</sup> Na 1ª Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES/Unesco), realizada em Paris (1998), foi definido por unanimidade que a Universidade do século XXI deveria tomar o conhecimento como fundamento do desenvolvimento humano e sustentável e, por isso, a Educação Superior como um direito público vital para a sociedade.

<sup>18</sup> Trata-se da 2ª. Conferência Regional (CRES/2008, realizada na Colômbia), assim como a 2ª Conferência Mundial (CMES/2009, realizada em Paris). Há expectativa de que passe o mesmo na 3ª. CRES/2018, que ocorrerá na Universidade de Córdoba/Argentina.

<sup>19</sup> Além dos eventos citados, cabe ressaltar a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban (2001).

<sup>20</sup> Paiva (2013) destaca que, para o processo de alteração desta realidade, foram fundamentais várias iniciativas empreendidas ainda na década de 1990, por algumas IES isoladamente, bem como por movimentos sociais (em especial o Movimento Negro).

diversos perfis – étnico-raciais (pretos, pardos, indígenas), estudantes baixa renda, egressos de escolas públicas – as AA têm justificado suas proposições, em especial diferenças de tratamento no acesso, como forma de restituir promover equidade.

No âmbito das Instituições, foram empreendidas diversas AA inicialmente por Universidades estaduais (em 2002) e, depois, por federais, possibilitando o ingresso de um novo perfil por meio de cotas, acréscimo de vagas ou de notas/pontos para grupos específicos – negros, indígenas, baixa renda (Paiva, 2013). Desencadeadas por pressão de movimentos populares, por iniciativas de grupos de professores e servidores, elas eram normatizadas por seus Conselhos Universitários (Daflon, Feres e Campos, 2013) e contemplavam necessidades sociais regionais (Moehlecke, 2002).

Cabe destacar que a agenda da democratização compreendia tanto a necessidade de ampliação de vagas quanto novas formas de acesso à ES, prevendo ações para a rede privada e estatal. As ações governamentais tiveram início pela rede privada, contemplando: (i) financiamento estudantil: por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – programa iniciado em 1999, destinado a financiar a graduação em cursos superiores não gratuitas, voltado a estudantes com renda familiar de até 20 salários-mínimos; (ii) bolsa de estudos integrais (renda de até 1,5 salários-mínimos) ou parciais (renda de até 3 salários-mínimos) – via Programa Universidade para Todos (Prouni), iniciado em 2005, voltado a egressos do Ensino Médio de escolas públicas e renda familiar *per capita*. O Prouni também concedia parte das bolsas a alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Segundo Camargo (2015), FIES e PROUNI provocaram que matrículas passassem de 3,32 para 5,38 milhões de estudantes no período de 2003 a 2013. Em ambos os casos, cerca de 50% dos novos estudantes autodeclararam-se negros, conforme Caseiro (2016), contemplando acesso e aumento da participação de grupos sociais sub-representados.

No que tange à rede pública, teve forte impacto o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), implementado em 2007, voltado à expansão e interiorização das instituições do sistema federal. Embora não possa ser considerado uma AA, suas diretrizes de ampliação da inclusão e assistência estudantil (visando garantir também a permanência) permitiram ingresso de novos perfis e crescimento na ordem de 69,9% no número de Instituições federais entre 2007 e 2012 (Caseiro, 2016).

Significativa foi também a Lei de Cotas, de 2012, que prevê um percentual mínimo de vagas a serem oferecidas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) para negros, pardos, indígenas (segundo a proporção demográfica de cada estado), pessoas com baixa renda e estudantes egressos da rede pública da Educação Básica. É considerada o grande marco das PAA no Brasil por garantir o acesso à ES pública de grupos historicamente excluídos. Conforme Eurístenes, Feres e Campos (2015), até a criação desta Lei cerca de 31% das IFES não tinham nenhum tipo de AA. E, apenas três

anos depois, a oferta de vagas aos grupos beneficiários “foi ampliada de 140.303, em 2012, para 247.940, em 2015”<sup>21</sup>.

Todas essas políticas vêm provocando mudanças significativas no perfil dos estudantes das IES brasileiras, fazendo das PAA, segundo alguns autores, efetivas promotoras de equidade, à medida que tem havido não apenas forte incremento do número de estudantes na ES, como também tem se alterado seu perfil, em Universidades públicas e privadas<sup>22</sup>. Dada, porém, a diversidade de cursos e IES do país, podemos afirmar que as PAA tem alterado também as características dos cursos de alta demanda?

Veremos, a seguir, em que medida as PAA vêm alterando o perfil de estudantes dos cursos de Direito e Medicina – carreiras tradicionais, de alta demanda e elitizadas no Brasil.

## **4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS E CURSOS DE ELITE – QUÊ MOSTRAM OS DADOS?**

### **4.1 Apontamentos teórico-metodológicos**

Neste estudo analisamos alguns dados do perfil socioeconômico de estudantes de Direito e Medicina que, como observado anteriormente, foram produzidos pelo INEP/MEC, a partir de respostas de concluintes participantes do ENADE a um questionário socioeconômico. Como as áreas participam do exame trienalmente, para Direito os relatórios disponíveis contemplam os Exames 2006 e 2015 e, para Medicina, 2004 e 2013<sup>23</sup> (INEP, 2004, 2013).

O conhecimento e acompanhamento do perfil dos estudantes tem sido considerado importante para a construção de políticas (públicas e institucionais) de promoção de equidade educacional. Autores como Coleman (1966) e Bourdieu (1998), que desenvolveram estudos com foco no contexto educacional na década de 1960, identificaram variáveis relacionadas às características

---

<sup>21</sup> Esse aumento, segundo os mesmos autores, também está relacionado aos investimentos federais em expansão e interiorização a rede federal de ensino superior.

<sup>22</sup> Todo esse processo não transcorreu sem conflitos. As questões étnico-raciais, assim como reivindicações de direitos por movimentos sociais, tem gerado discursos contrários às AA e à existência de cotas, questionando inclusive sua constitucionalidade. Este tema, embora de extrema relevância, não será objeto de debate neste artigo; sobre isso ver Sales (2008) e Santos, Garcia-Filice e Rodrigues (2016).

<sup>23</sup> Os relatórios dos cursos participantes do Enade 2016, entre eles Medicina, ainda não foram disponibilizados.



socioeconômicas e ao contexto familiar do estudante que teriam influência sobre seu desempenho. Bourdieu considera que uma bagagem socialmente herdada pode ser colocada a serviço do sucesso escolar: o que ele chamou de capital econômico (recursos financeiros que permitem acesso a bens e serviços); capital social (relações do grupo familiar e sua rede de contatos sociais que gera lucros materiais e simbólicos); e capital cultural (nível educacional e consumo cultural). (Nogueira e Nogueira, 2002).

Nessa linha, estudos evidenciam que pais com maior nível educacional estão mais aptos a apoiar e auxiliar o aprendizado dos filhos. O capital cultural pode ser institucionalizado, relacionado aos títulos escolares; sua objetivação em bens culturais (como livros, dentre outros), em geral, está vinculada ao capital econômico ou incorporado, que gera acesso aos instrumentos de apropriação e aos códigos necessários para decifrar as regras sociais (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral e outros, 2012).

Embora existam várias críticas a esta concepção, conforme Lahire (1997)<sup>24</sup>, pesquisas relacionando características socioeconômicas e familiares e desempenho de estudantes têm contribuído para romper a ideia de mérito individual como fator explicativo de desigualdades escolares. Por extensão, a percepção de que características socioeconômicas podem interferir no desempenho acadêmico tem gerado políticas que visam propiciar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola, buscando criar condições de diminuam o desequilíbrio estabelecido por fatores externos ao estudante.

Em países como o Brasil, onde a desigualdade social faz-se evidente em diversos indicadores, estudos realizados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) desde a década de 1990 têm sido fundamentais como alerta ao fato de que variáveis de renda e de raça estão vinculadas a diferenças no acesso escolar, bem como ao ingresso no mercado de trabalho. Para Almeida e outros (2012), a categoria cor/raça do estudante é extremamente significativa para compreensão das desigualdades educacionais do país, dada a persistência cultural do sistema escravocrata nas relações sociais. Os autores também mostram que o nível educacional dos pais e parentes interfere na trajetória dos jovens, inclusive na continuação ou interrupção dos estudos.

Em se tratando da ES, Ristoff (2014) mostra a relação entre frequência a escolas particulares de ensino médio com acesso aos cursos mais concorridos de Universidades públicas. Importante observar que este aspecto também pode estar relacionado ao acesso a bens e serviços fundamentais à permanência e conclusão dos cursos de graduação. Segundo Santos (2017), poucos jovens no Brasil podem adiar a entrada no mercado de trabalho para se dedicar aos estudos, fazendo com que políticas afirmativas e de permanência (como auxílio para moradia, alimentação, bolsas diversas) sejam importantes para incluir jovens de camadas populares na ES.

---

<sup>24</sup> O autor mostra que o desempenho escolar não é determinado pela condição social do estudante, razão pela qual seria inadequado generalizar os resultados esperados de uma mesma situação social.

A necessidade de conciliar jornadas de trabalho e estudo tende a gerar dificuldades para a continuidade do curso. Terribili (2007) estabelece diferenças entre o estudante, que se dedica exclusivamente aos estudos; o *estudante-trabalhador*, que prioriza o estudo mas também exerce alguma atividade remunerada, e o *trabalhador-estudante*, que tem prioridade no trabalho mas busca, por meio de um curso universitário, adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos que qualifiquem sua atuação e ascensão profissional. Esta última situação, encontrada principalmente nos cursos noturnos, demanda condições de atendimento específicas – como flexibilização de horários de aula, maior cobertura de suporte de bibliotecas e serviços administrativos, adequações didáticas – mas o contexto universitário nem sempre tem sensibilidade frente as dificuldades do estudante trabalhador. (Santos, 2017)

Considerando os estudos acima, baseamos nossa análise sobre a possibilidade das PAA estarem promovendo equidade nos seguintes indicadores: raça/cor, escola de ensino médio, renda familiar, horas de trabalho e sustento, acesso a políticas de inclusão.

#### **4.2 A cor e a escola de Ensino Médio dos concluintes de Direito e Medicina**

Ristoff (2014) afirma que, desde a implantação de PAA, os *campi* das IES brasileiras estão menos brancos. Os dados do questionário socioeconômico do ENADE mostram que cursos de Direito e Medicina seguem a mesma tendência. No caso de Direito, em 2015 havia 108,8% concluintes negros a mais que 2006, e 161,8% mais pardos e mulatos (Figura 1). O impacto na Medicina também foi significativo: em 2013 o percentual de negros era 209% maior que 2004, e o de pardos e mulatos 146,9% (Figura 2). Por conseguinte, a presença de brancos foi reduzida em ambos cursos: 22,6% no Direito e 8,9% na Medicina.

Na última década, foram implementadas diversas PAA de acesso à ES privilegiando alunos de escolas públicas – por meio de cotas socioeconômicas ou de egressos do Ensino Médio dessas instituições. As mudanças neste item do perfil fizeram-se notar tanto em Direito quanto Medicina, ainda que neste último em menor número. Nota-se que, no período em estudo, houve no Direito aumento de 24% dos alunos que concluíram o Ensino Médio integralmente em escola pública (Figura 3). Na Medicina este crescimento foi de 21,5% (Figura 4).

Os dados mostram, portanto, que após um período de 10 anos, em função das PAA os cursos em análise passaram a contar com mais estudantes negros e pardos, assim como oriundos da escola pública.

### 4.3 Renda familiar e Horas de trabalho

Quando observamos algumas variáveis de renda familiar, trabalho e sustento, as alterações no perfil socioeconômico dos concluintes de Direito e Medicina ficam bastante evidentes. Na Figura 5 constatamos que no Direito, entre 2006-2015, houve forte inclusão de estudantes de baixa renda, com aumento de 132% de concluintes na faixa entre 0 e 3 salários mínimos<sup>25</sup> (SM); redução de 11,2% na renda entre 10 e 30 SM; e redução de 75% daqueles com renda acima de 30 SM. No que se refere ao trabalho e sustento, houve aumento de 14,7% de alunos que não trabalham, além de pequena redução dos que trabalham, se sustentam ou ajudam no sustento da família (Figura 6).

A figura 7 mostra o impacto de mudanças na renda familiar no curso de Medicina. Notamos, no período 2004-2013, redução de 9,3% dentre concluintes com renda entre 0 e 3 SM, mas aumento de 50,9% na faixa entre 3 e 10 SM, bem como redução de 62% na renda familiar superior a 30 SM. No que se refere ao trabalho e sustento (Figura 8), também houve pequena redução no número de concluintes que não trabalham (2,2%). Em que pese a diminuição da faixa entre 0 e 3 SM, o conjunto dos demais dados aponta que também no curso de Medicina se fazem notar os efeitos das PAA: no geral, crescem concluintes de famílias com menor renda e diminuem os de famílias com renda acima de 30 salários.

Os dados sobre horas de trabalho também mostram alterações de perfil tanto em Direito quanto Medicina. Em 2006, 15,4% dos acadêmicos de Direito não trabalhavam; este percentual subiu para 42,1% em 2015, conforme a figura 9. No período também se registra redução no percentual de acadêmicos que trabalhavam 40 horas semanais: em 2006 estes eram mais da metade (50,6%); em 2015, este percentual caiu para 32,1%.

No caso dos concluintes de Medicina, em 2004, 70,1% dos estudantes não trabalhava; em 2015 este percentual atingiu 90,1%. Os estudantes que trabalhavam 40 horas semanais somavam 2,2% em 2004; em 2015 eram somente 0,9% (conforme figura 10).

A significativa diminuição de estudantes-trabalhadores em 2015 (são 60%) e de trabalhadores-estudantes no curso de Direito pode indicar que os alunos têm conseguido melhores condições para realizar seu curso; na mesma perspectiva podem ser interpretados os dados de Medicina. Por outro lado, chama a atenção a diferença de perfil dos concluintes destes dois cursos. Cerca de 58% dos estudantes de Direito trabalham, enquanto na Medicina este índice é 10%.

---

<sup>25</sup> O salário mínimo no Brasil é R\$937 reais, o que corresponde a cerca de US\$300 dólares (valores de início de agosto/2017).

#### **4.4 Bolsas de financiamento e políticas de inclusão**

As variáveis relativas às políticas de inclusão, concessão de bolsas e financiamento estudantil apresentam dados bastante significativos tanto com concluintes de Direito quanto de Medicina. A figura 11 mostra que, no caso do Direito, em 2015: 8,4% dos concluintes receberam auxílio do Prouni; 19,2% foram financiados pelo Fies; cerca de 38% não receberam nenhum apoio. Estes dados apontam que embora tenha havido incremento de possibilidades de auxílio governamental houve redução de outras formas de financiamento, pois em 2006 apenas 25,4% ficaram sem nenhum apoio.

Na Medicina, figura 13, de forma distinta ao Direito, houve significativo aumento do número de concluintes que receberam apoio para os estudos: em 2004 estes eram apenas 23%, em 2013 passaram a 61,7%. Estes apoios foram majoritariamente do Fies (20,6%), sendo que 31,5% concluíram em IES públicas.

O efeito de PAA no acesso ao curso de Direito deveu-se ao critério de renda (figura 12). Na Medicina, o critério mais usado foi o ensino médio em escola pública (figura 14). Em ambos os cursos, porém, em função da provável entrada na ES em 2008 (Medicina) e 2010 (Direito), os alunos não foram beneficiados pela Lei de Cotas das IFES (Lei n. 12.711/2012).

O conjunto dos dados é de difícil interpretação, uma vez que a expansão de ambos cursos, nas últimas décadas, fez com que desenvolvessem características muito distintas. A formação em Medicina, oferecida por menor número de IES e em tempo integral, até recentemente praticamente impedia o ingresso e a permanência de estudantes que não contavam com apoio familiar ou com (as raras) bolsas. Manteve, portanto, um perfil mais elitista que Direito – um dos cursos com maior número de estudantes em todo o país, ofertado em apenas um turno. A consideração deste contexto é determinante para compreender os pontos de partida e os avanços já alcançados pelas PAA.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo pautou-se na necessidade de compreender em que medida as PAA para a ES, empreendidas pelo Estado brasileiro nos últimos anos, tiveram efetividade em cursos de graduação considerados de elite – Direito e Medicina. As AA como instrumento de justiça social são fundamentais dado o recente reconhecimento de que, historicamente, brasileiros pretos, pardos e indígenas tem sido submetidos a desigualdades cumulativas ao longo da vida, em disparidades que se constituem em menor quantidade de anos de estudo, reduzido acesso à educação, dificuldades de permanência e finalização dos cursos superiores. Esta desigualdade educacional tem se refletido em

padrões diferenciados de inserção na estrutura ocupacional, dada sua baixa qualificação. A garantia de educação a estes segmentos, bem como a camadas populares, é reconhecidamente um direito humano e dever do Estado dado que, no ritmo natural de expectativa de melhoria dos ensinos fundamental e médio públicos, a eliminação das desigualdades demoraria gerações (Munanga, 2001).

A análise mostrou que em ambos os cursos, a despeito de diferenças estabelecidas por um forte processo de expansão nas últimas duas décadas, pautado na ampliação do setor privado – e que, portanto, não pode ser confundido com democratização – as PAA têm promovido mudanças significativas no perfil dos concluintes. Após um período de pouco mais de 10 anos, tomando como marco a implementação do Prouni (2005), seguido de significativa expansão do financiamento via FIES e criação da Lei das Cotas nas IES públicas, observa-se que cursos formadores da elite estão se tornando menos brancos, absorvendo estudantes cuja trajetória escolar ocorreu no ensino público, e com renda familiar mais baixa. Apesar de poucos terem ingressado na ES via PAA, muitos são apoiados pelos programas citados – o que, talvez, explique a diminuição no índice de estudantes-trabalhadores.

Estes dados permitem afirmar, apesar de diferenças entre os cursos analisados, que as PAA têm sido, em ambos, instrumento de promoção da equidade, dado propiciarem o ingresso e apoio à continuidade de estudo de novos perfis nos muitos campi brasileiros. Entretanto, no atual contexto político do país, conquistas como estas parecem seriamente ameaçadas, dada a aprovação de medidas como o congelamento de gastos em áreas sociais, incluindo a educação (Proposta de Emenda à Constituição 241/2016).

Neste momento de expectativa em relação aos rumos das políticas sociais no Brasil, conhecer o perfil dos estudantes, bem como compreender os avanços alcançados com as PAA, são necessários para que a sociedade e a comunidade acadêmica conheçam e resistam contra o corte de direitos construídos por meio de lutas históricas. Esperamos, desta forma, contribuir para reafirmar a importância das ações afirmativas e subsidiar análises que permitam cursos e instituições atuarem na perspectiva da equidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, J. L. (2007). *Duzentos anos de ensino médico no Brasil*. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, Brasil. [Recuperado em 30 julho, 2017 de [http://www.portalmédico.org.br/arquivos/duzentos\\_anos\\_de\\_ensino\\_medico\\_no\\_brasil.pdf](http://www.portalmédico.org.br/arquivos/duzentos_anos_de_ensino_medico_no_brasil.pdf)

Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*

(Campinas). Vol.17, n.3, pp.899-920. Recuperado em 06 agosto, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a14v17n3.pdf>

Bernardino-Costa, J. (2016). Do mito da democracia racial à Lei de Cotas: a luta antirracista nas Universidades brasileiras. In: D. S. Santos, R. C. Garcia-Filice & R. M. M. Rodrigues (Orgs.). *Políticas Públicas e Raça: avanços e perspectivas*. Brasília – DF: Universidade de Brasília.

Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990. (1990). Dispõe sobre condições para promoção, proteção e recuperação de saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: DF. Recuperado em 30 julho, 2017, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm)

Brasil. (2006), Ministério da Educação. *ENADE 2006 - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Relatório Síntese - Direito*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 14 junho, 2017, de [http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Direito\\_Relatorio%20Final.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Direito_Relatorio%20Final.pdf)

Brasil. (2007), Ministério da Educação. *ENADE 2004 - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Relatório Síntese - Medicina*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 14 junho, 2017, de [http://download.inep.gov.br/download/enade/2007/relatorio\\_sintese/2004\\_REL\\_SINT\\_MEDICINA.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enade/2007/relatorio_sintese/2004_REL_SINT_MEDICINA.pdf)

Brasil. (2012), Ministério da Educação. *ENADE 2012: Relatório Síntese – Direito*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 14 junho, 2017, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2012/2012\\_rel\\_direito.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_direito.pdf)

Brasil. (2013), Ministério da Educação. *Relatório de Área ENADE 2013 - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: Medicina*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 14 junho, 2017, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2013/2013\\_rel\\_medicina.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2013/2013_rel_medicina.pdf)

Brasil. (2015), Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 12 junho, 2017, de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)

Camargo, M. S. (2015, jan./abr.). Indicadores da educação superior brasileira de 2003 a 2013: dados e resultados das políticas públicas implementadas. *Atos de Pesquisa em Educação*. Vol.10, n.1, pp.176-202. Recuperado em 05 agosto, 2017, de <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4573/2942>

Caseiro, L. C. Z. (2016). *Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 27 fevereiro, 2017, de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/DESIGUALDADE+DE+ACESSO+%C3%80+E>

DUCA%C3%87%C3%83O+SUPERIOR+NO+BRASIL+E+O+PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O/0977f6b9-281d-48df-aeb2-2e5942dc26d6?version=1.1

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

Colleman, J.S. & outros. (1966). *Equality of educational opportunity* [Igualdade de Oportunidades na Educação]. Washington: US Government Printing Office. Recuperado em 06 agosto, 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

Costa, E., & Rauber, P. (2009, Jan./Jun.). História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*. Vol.11, n.21. Recuperado em 07 agosto, 2017, de [http://www.unigran.br/revista\\_juridica/ed\\_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf](http://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf)

Cunha, L. A. (1988). *A universidade reformada, o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3a ed.). São Paulo: Ed. UNESP.

Daflon, V. T., Feres J. Jr., & Campos, L. A. (2013, jan./abr.). Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*. Vol.43, n.148, pp.302-327. Recuperado em 21 abril, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>

Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe. (2009). *Avaliação (Campinas)*. Vol.14, n1, pp.235-246. Recuperado em 07 agosto, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1.pdf>

Dias, J. Sobrinho. & Brito, M. (2008, Junho). La educación Superior en Brasi:. Principales tendencias y desafíos. *Avaliação (Campinas)*. Vol.13, n.2, pp.487-507. Recuperado em 05 agosto, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n2/11.pdf>

Dias, J. Sobrinho (2013, Mar.) Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação (Campinas)*. Vol.18, n.1, pp.107-126. Recuperado em 19 abril, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>

Eurístenes, P., Campos, L. A. & Feres, J. Jr. (2015). *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2015)*. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ. Recuperado em 07 março, 2017, de [http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/02/images\\_levantamentos\\_Levantamento\\_Estaduais\\_2015.pdf](http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/02/images_levantamentos_Levantamento_Estaduais_2015.pdf)

Fávero, M. L. A. (2006), A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*. Vol.28, pp.17-36. Recuperado em 25 julho, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>

Hernández, E.A. (2015). *La Responsabilidad social de las Universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*. Puerto Rico: UNESCO-IESALC.



Hoepers, I. da S., & SIMÃO, V.S. (2017). Da integração à inclusão: trajetórias das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal. *Revista Espacios*. Vol.38, n.30, p.11. Recuperado em 30 julho, 2017, de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p11.pdf>

IESALC/UNESCO. (1996). *Declaración de la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (CRES),1996. Recuperado em 05 maio, 2017, de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. (R. A. Vasques & S. Goldefeder, Trad.) São Paulo: Ática.

Letichevsky, A. C., Griboski, C. M., & Meneghel, S. M. (Org.). (2016). *ENADE: quatro recortes – quatro visões*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

Martinez, S. R. (2006, 26 fev.). A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*. Ano 10, n.969. Teresina – PI. Recuperado em 25 julho, 2017, de [www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf)

Martinez, S. R. (2011). A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Ano 10. Teresina – PI. Recuperado em 04 agosto, 2017, de [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Rodrigo-Martinez/publication/266185959\\_A\\_EVOLUCAO\\_DO\\_ENSINO\\_JURIDICO\\_NO\\_BRASIL/links/54dbfa2a0cf2a7769d948080.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Rodrigo-Martinez/publication/266185959_A_EVOLUCAO_DO_ENSINO_JURIDICO_NO_BRASIL/links/54dbfa2a0cf2a7769d948080.pdf)

Melo, Á. Filho. (1993, abr./mai./jun), Por uma revolução no ensino jurídico. *Revista Forense: doutrina, legislação e jurisprudência*. Vol.322, Ano 1989, pp.9-15, Rio de Janeiro.

Miranda, E. M. (2015). *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrosientos años de la universidad de la región*. Unquillo: Narvaja Editor.

Moehlecke, S. (2002), Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. *Caderno de Pesquisa* [online], n.117, pp.197-217. Recuperado em 11 abril, 2017 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>

Morais, F. T., & Amorim, W. M. (2009). As contribuições do II Congresso Médico Latino-Americano para a enfermagem no Brasil. *Esc. Anna Nery* [online]. Vol.13, n.1, pp.56-65. Recuperado em 03 agosto, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452009000100009>

Munanga, K. (2001, Julio-Diciembre). Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, 4. Recuperado em 27 julho, 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>.

Nogueira, C. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*. Vol.23, n.78, pp.15-35. Recuperado em 10 junho, 2015, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura [ONU]. (1998) *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Recuperado em 04 julho, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

- Paiva, A. R. (2013). Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: A. R. PAIVA (Org.). *Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Ristoff, D. (2014, nov.). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação (Campinas)*. Vol.19, n.3, pp.723-747. Recuperado em 03 junho, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>
- Sales, S. R. (2008). Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior brasileiro. In: Reunião Anual da ANPEd, 31, Caxambu. *Anais...* Recuperado em 21 fevereiro, 2017, de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4418-int.pdf>
- Santos, E. F. (2017). *Qualidade nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação*. Dissertação de Mestrado. UFBA. Salvador, BA.
- Segrera, F. L. (2016, mar.). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação (Campinas)*. Vol.21, n.1, pp.13-32. Recuperado em 05 agosto, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00013.pdf>
- Sola, D. D. L., & Foristieri, V. M. (2011). Ensino jurídico no Brasil: críticas e sugestões. *Revista F@pciência*. Vol.8, n.10 pp.89-98. Recuperado em 03 agosto, 2017, de [http://www.fap.com.br/fapciencia/008/edicao\\_2011/010.pdf](http://www.fap.com.br/fapciencia/008/edicao_2011/010.pdf)
- Teixeira, A. (1997). *A educação e o mundo moderno* (2a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Terribili, A. Filho. (2007). *Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Recuperado em 07 agosto, 2017, de <http://hdl.handle.net/11449/104842>
- Trindade H. (2000, Sept./Dec.). Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*. Vol.14, n.40. Recuperado em 07 agosto, 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>
- Venancio, A. Filho. (1982). *Das arcadas ao bacharelismo* (2a ed). São Paulo: Perspectiva.
- Wolkmer, A. (2002). *História do Direito no Brasil* (3a ed). Rio de Janeiro: Forense.