

Quem vai e quem fica: apostas no ensino superior

GT25 Educação e desigualdade social

Felícia Picanço

Professora do Departamento de Sociologia e da Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ

Resumo

Uma questão que mobiliza estudiosos quando tratam das mudanças no sistema educacional é analisar se a expansão educacional reduz ou amplia as desigualdades de oportunidades. O artigo tem como objetivo participar dessa discussão analisando a aposta na educação superior dos jovens por cor e renda a partir dos dados da PNAD e do *survey* realizado com alunos da UERJ. As PNADs mostraram que a expansão do acesso à universidade reduziu barreiras importantes, mas ainda assim muitos se mantêm distantes desse projeto e as desigualdades entre brancos e negros nos polos de renda são elevadas. O *survey*, por sua vez, mostrou que a cota é um importante mecanismo de acesso para os negros e aqueles que fazem ascensão educacional em relação aos pais. Avançou em identificar opiniões e valores entre reprodutores e ascendentes onde reconhecem as desigualdades, mas percebem a sociedade muito móvel na qual as pessoas podem ascender, desde que se esforcem, conheçam as pessoas certas e tenham sorte, a origem social tem menos importância, indicando que a seleção para de quem aposta na universidade passa por aí: compartilhar códigos culturais.

Introdução

A questão que mobiliza os pesquisadores de estratificação e desigualdades quando tratam das recentes mudanças ocorridas no sistema educacional é analisar se a expansão educacional reduz as desigualdades sociais proporcionando mais oportunidades para os indivíduos em posições de desvantagens ou amplia proporcionalmente mais para os indivíduos em posições de vantagens (Silva, 2003; Shavit et al, 2007; Neves, 2007; Neves et al, 2011).

O artigo tem como objetivo participar dessa discussão analisando a aposta na educação superior a partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do *survey* realizado com 329 alunos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2007.

O campo temático a partir do qual essa pergunta se lança é o da “estratificação educacional”, entendida como o campo que trata da relação entre as características da origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema educacional, as características observáveis na sua saída e os mecanismos através dos quais a entrada e saída se relacionam (Silva, op.cit.). Incorporamos ao campo, estudos que lidam com a distribuição desigual de oportunidades de acesso ao sistema educacional e com as características dos percursos e resultados obtidos dentro dele.

1. Mudanças na demanda e oferta da educação superior

1.1 Na demanda

O Brasil sustentou por muito tempo péssimos indicadores de acesso à escolarização, bem como elevadas desigualdades segundo grupos de cor e renda (Hasenbalg e Silva, 1999 e 2000; Henriques, 2001). As reformas ocorridas nas décadas de 60 e 70 não foram capazes de gerar grandes alterações do ponto de vista da quantidade, muito menos da qualidade do ensino, em especial público. As mudanças tiveram como resultados expressivos a expansão do ensino privado no nível primário e secundário e criação do vestibular. Uma combinação que se tornou perversa na medida em que o investimento privado nos níveis primário e secundário e escasso investimento nas escolas públicas tornaram os egressos das escolas privadas mais bem preparados para a seleção no

vestibular e a falta de expansão de vagas no ensino superior restringiu significativamente o acesso à universidade de grupos sociais em desvantagem socioeconômica.

A democratização do país nos anos 80 trouxe investimentos estaduais na educação, e a manutenção do baixo investimento na abertura de vagas no ensino superior (Ribeiro, 2007; Neves, op cit; Neves et al, op.cit). O resultado foi ambíguo, afinal, ao lado da quase universalização do acesso e aumentou a competição pela universidade.

Nos anos 90 e 2000 podemos identificar projetos e programas que tiveram um grande impacto seja na continuidade da ampliação do acesso à educação básica, seja na expansão das vagas no ensino superior. No âmbito da educação básica destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) implantado em 1998, que determinou a distribuição dos recursos com base no número de estudantes atendidos pelas diferentes redes estaduais e municipais, estabelecendo um valor mínimo por aluno. Além disso, 60% deste dinheiro deveria ser utilizado para o pagamento do salário dos professores. Castro (1999) indica que o critério utilizado para a distribuição dos recursos fiscais acabou por estimular a realização do maior número possível de matrículas pelos sistemas de ensino.

Soma-se a essa política, os programas sociais cuja condicionalidade ou o objetivo final é a frequência escolar das crianças e adolescentes, implementados pelos governos federal, estadual e municipal. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), os destaques foram o Programa de Erradicação do Trabalho infantil (PETI), iniciado em 1996, e o Programa Bolsa Escola do governo Federal implementado nacionalmente em 2001. Em 2003, o então presidente da República Luis Inácio Lula da Silva instituiu programa Bolsa Família com o objetivo de unificar e ampliar programas já existentes.

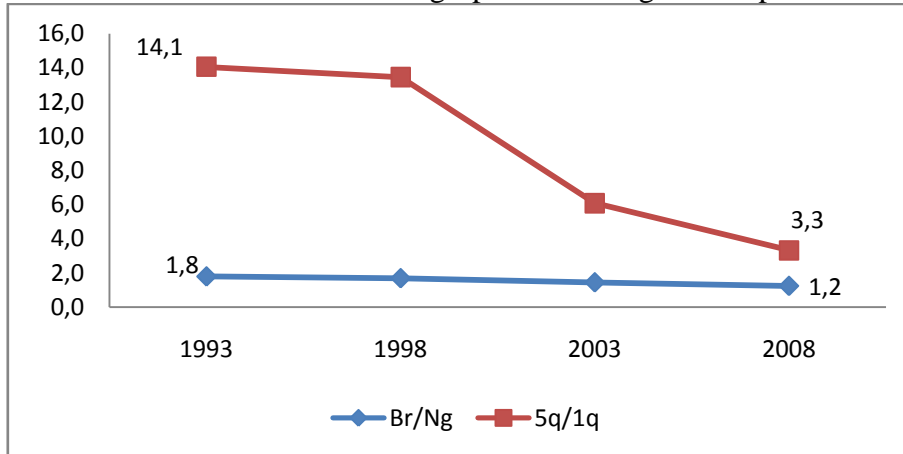
A configuração no final da década se caracteriza pela rápida ampliação da demanda por ensino superior. Segundo os dados da PNAD, em 2008, 24,2% da população brasileira acima de 18 anos tinha o segundo grau completo, um percentual que 15 anos antes era 11%.

O maior acesso ao segundo grau teve um impacto fundamental na redução das desigualdades entre os grupos de cor e renda. Em 1993, entre os brancos acima de 18 anos, 13,2% tinham o segundo grau completo e entre os negros o percentual era 7,8%, resultando em quase 2 brancos para um negro (razão de chances¹ de 1,8). A ampliação ao longo do tempo se deu entre os dois grupos, chegando em 2008, com os percentuais de 26,2% e 22,2%, respectivamente. A desigualdade de renda é chocante, pois, em 1993, apenas 2,0% dos indivíduos acima de 18 anos do quintil mais pobre tinha segundo grau completo, percentual esse que sobe para 22% quando se trata do quintil mais rico. A ampliação foi fundamental para a incorporação dos mais pobres, que passaram, em 2008, para 11% e no quintil mais rico para 29,3%.

O gráfico 1 abaixo ilustra a queda na razão de chances (RC) dos brancos e negros (Br/Ng) e entre os indivíduos no 1º quintil de renda (1ºq), o mais pobre, e 5º (5ºq) quintil, o mais rico, em ter o segundo grau completo. A queda das desigualdades entre brancos e negros é lenta e gradual, já entre os mais ricos e pobres, apesar da sua elevada magnitude, têm significativa redução. Em relação a renda, a hipótese da MMI, mencionada na introdução, pode explicar a grande redução na desigualdade ocorrida nos anos 90 e 2000, isto é, o grupo em vantagem já saturado, abre espaço para a chegada dos grupos em desvantagem. Em relação à cor a pequena e gradual redução aposta que estamos muito próximos da igualdade.

¹ Relembrando que chances de ocorrência de um evento é a razão entre o sucesso e o fracasso ($p/100-p$). A razão de chances é uma forma de comparar as chances em 2 grupos e é calculada pela razão entre a chance do grupo 1 ($p/1-p$) e dos grupo 2 ($q/1-q$). Quando a razão é igual a 1 significa que as chances são iguais; quando é superior a 1, significa que as chances do primeiro grupo é maior; e quando é inferior a 1, que as chances do segundo grupo são maiores, logo quando mais próximo de 1, mais as chances dos dois grupos se aproximam, menor a diferença entre eles.

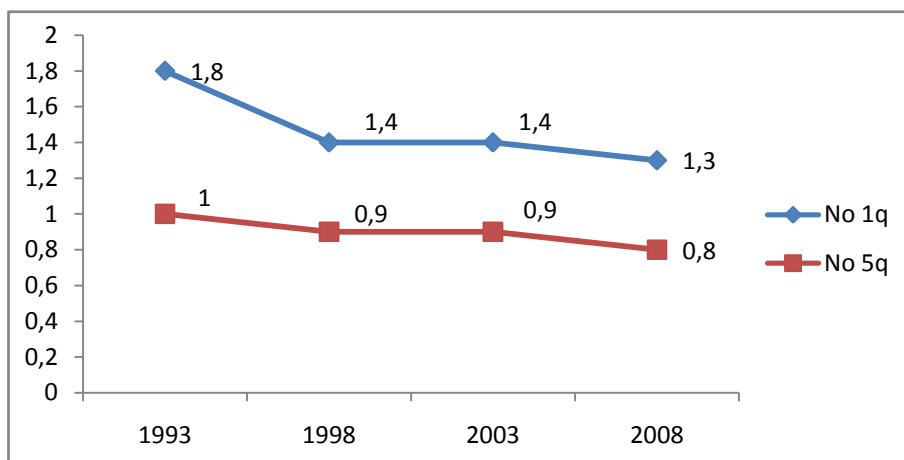
Gráfico 1: Razão de chances dos grupos de ter 2º grau completo



Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

A queda na desigualdade, analisada através da razão de chances entre brancos e negros dentro do 1º quintil e 5º quintil, ilustrada no gráfico 2, reforça ainda mais a hipótese de que os grupos em desvantagem só ampliam as chances de ingresso em um determinado nível quando o grupo em situação de vantagem já atingiu seu ponto de saturação (MMI). O resultado é que no quintil mais elevado a partir dos anos 2000, os negros superaram os brancos em termos de chances de ter segundo grau completo, dado que os brancos estão se dirigindo mais para o ensino superior.

Gráfico 2: Razão de chances entre brancos e negros no 1º quintil e 5º quintil



Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

1.2 Na oferta: diversificação institucional e programas públicos

Neves (2012) faz um grande mapa do sistema educacional superior no país e destaca que o Brasil consolidou seu sistema de educação superior com dois segmentos distintos: um público, funcionando a partir de instituições públicas (federais, estaduais e municipais), outro privado, composto por instituições confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas. Os cursos de graduação oferecem formação presencial em bacharelado, licenciatura e tecnológico. Os cursos de pós-graduação incorporam especialização, mestrado, doutorado nos formatos acadêmico e profissional, e assiste o surgimento de um novo segmento o curso a distância.

A expansão se deu em momentos distintos e com questões muito específicas para cada um deles. O primeiro momento é identificado nos anos 60 até os anos 80 quando o governo federal concedeu autorização para a criação de estabelecimentos privados, sem qualquer vinculação com

pesquisa para dar conta da demanda das classes médias que tinha na educação superior o passaporte para a ascensão e reprodução social.

Não obstante a efervescência na sociedade civil, os anos 80 se caracterizam pelos péssimos indicadores econômicos e sociais, entre eles estão as poucas vagas criadas na educação superior.

Os anos 90 foram decisivos, pois conjugaram processos de desregulamentação do trabalho, privatizações, altos índices de desempregos e plano de estabilização econômica. A reorientação da política econômica levou ao novo momento de expansão através da criação de vagas nos estabelecimentos privados e diversificação dos cursos (Neves, op. cit.; Prates, 2007; Comim e Barbosa, 2011).

Os anos 2000 se destacam pelo estímulo ao preenchimento das vagas criadas no setor privado e a criação de vagas no setor público através da abertura de novos cursos e universidades. Os programas públicos de inclusão social na universidade aqui considerados são aqueles que estimulam ou favorecem o ingresso de grupos sociais que estão em desvantagens socioeconômicas no ensino superior. Definidos desse modo, foram encontrados os seguintes programas: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programas de reserva de vagas ou bônus para grupos de cor, etnia ou renda, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Diversidade na Universidade e o REUNI.

Vale mencionar dois outros conjuntos de programas e iniciativas. O primeiro conjunto trata de programas de inclusão presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Federal que não foram enquadrados na definição acima e projeto de lei. São eles: o Programa Incluir (Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade) voltado para o acesso e a permanência de pessoas portadoras de necessidades especiais nas instituições federais de ensino superior; Prolind (Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas) voltado para sensibilizar as instituições federais a implementar políticas de formação superior indígena e cursos de licenciaturas específicas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujo objetivo é ampliar o acesso ao ensino superior através da criação de novas universidades, vagas (por exemplo, cursos noturnos), assistência estudantil, dentre outros, mas a implantação está em curso; e o projeto de lei para instituir o sistema de cotas raciais e sociais nas universidades e escolas técnicas federais, já aprovado pela Câmara dos Deputados e em trâmite no Senado. O segundo conjunto é constituído por programas e iniciativas mais localizadas ou restritas como bolsas de empresas, ONGs e de instituições de ensino superior. Dado que o interesse é um quadro geral a partir de iniciativas públicas para indivíduos em posições de desvantagens socioeconômicas, em especial governamentais, esses dois conjuntos ficaram de fora.

Em 1999 o governo federal, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso e sendo Paulo Renato de Souza o Ministro da Educação, implantou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) em substituição ao Crédito Educativo (CREDUC). Definido como “um programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao Fies, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos avaliativos do MEC” (MEC, 2012, sítio: <http://portal.mec.gov.br>).

O FIES estabelece que podem se candidatar bolsistas parciais de 50% do ProUni, estudantes beneficiários de bolsas complementares matriculados em cursos considerados prioritários, estudantes beneficiários de bolsas complementares matriculados nos demais cursos, estudantes matriculados em instituições de educação superior que tenham aderido ao ProUni e estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior que não tenham aderido ao ProUni.

As restrições são: ter matrícula acadêmica em situação de trancamento geral de disciplinas; já ter sido beneficiados pelo FIES; ser inadimplente junto ao Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC); ser beneficiários de bolsa integral do ProUni; ser beneficiários de bolsa parcial do ProUni em curso/habilitação/turno diferente daquele vinculado a bolsa ProUni; ou ter renda bruta total mensal familiar inferior ao valor da mensalidade do curso a ser financiado (a restrição não se

aplica aos bolsistas parciais de 50% do ProUni e aos bolsistas complementares de 25%, pois esse grupo não passa por processo seletivo para obter o FIES).

Para chegar a esse formato, Heringer e Ferreira (2009) pontuam que nos primeiros anos a Caixa Econômica Federal, órgão gestor, usava a taxa de juros de mercado e tinha como requisito a apresentação de fiador. Em 2002, a ONG Educafro entrou com uma representação no Ministério Público Federal argumentando que ao exigir fiador, excluía o estudante pobre. Ao acatar o pedido o MP conseguiu proibir a exigência de fiador para estudantes pobres.

A demanda pela adoção de programas e sistemas de inclusão social para os grupos de cor nas universidades emerge nos anos 90 a partir de um contexto nacional e internacional de tematização das relações raciais, pesquisas que evidenciaram as desigualdades raciais no acesso ao mercado de trabalho e educação superior e criação de novas demandas por parte dos movimentos sociais e atores sociais (Queiroz e Santos, 2007). As ações do Supremo Tribunal Federal, a primeira proposta de cotas na UNB em 1999 e participação ativa de brasileiros na conferência de Durban de 2001 foram decisivas para o surgimento da segunda iniciativa para ampliação do acesso ao ensino superior: a ação afirmativa através da reserva de vagas..

As discussões sobre as políticas de cotas e programas de inclusão trouxeram para frente da cena nacional um debate por muito tempo recolhido aos bastidores: a classificação racial. A despeito do furor que traz a discussão, as cotas e programas de inclusão vão sendo adotados nas universidades brasileiras desde 2003. Os passos dados em direção à adoção de programas de inclusão social foram iniciados em 2000 quando o governo do estado do Rio de Janeiro estabeleceu a reserva de 50% das vagas para alunos que tinham cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Em seguida, no ano de 2002 foi regulamentada a lei de 2001 que estabelecia reserva 40% das vagas para negros e pardos. Desse modo a UERJ é considerada a primeira universidade a adotar um sistema de inclusão utilizando as cotas. Na esteira da UERJ, vieram a UNB e UFBA, dando início a um processo contínuo de criação e reformulação de sistemas e programas de inclusão.

As iniciativas locais foram sendo concebidas e o dinamismo atual não permite estabelecer um número oficial de universidades que adotam algum programa ou sistema de inclusão. O primeiro levantamento divulgado nacionalmente foi realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da UERJ e cobria até 2008. No total foram encontradas 71 universidades que adotaram diversos sistemas ou programas de inclusão espalhadas nas 5 regiões do país: na região norte 5, 22 na nordeste, 9 centro-oeste, 19 na sudeste e 16 na sul. As universidades estaduais (31) e federais (35) são predominantes, uma vez que das poucas universidades municipais em apenas 5 foram identificados programas e sistemas de inclusão. O levantamento de Neves (2012) cobre até 2010 e identifica 88 universidades com reservas de vagas, sendo 45 estaduais, 33 federais e 5 municipais. Já Feres et al (2011) aponta que são 70 universidades das 98 públicas (estaduais e federais).

Ao longo desses 10 anos, os formatos das reservas de vagas se tornaram variados. O levantamento do LPP apontava que a modalidade de cotas prevalece, seguido do sistema de bonificação. E em termos de beneficiários, a indicação era de que em 32 universidades, das 71 (45%), os beneficiários eram os negros. Mas, o acesso para candidatos da rede pública era o mais presente, somando 57 universidades (80%). Para os indígenas foram encontradas 32 (45%) de universidades. E como cada universidade tem suas determinações ter baixa renda como requisito para poder concorrer às vagas reservadas varia. O estudo de Feres et al, citado acima, atualiza os dados e conclui que a cota, embora ainda é a modalidade mais comum: das 70 universidades públicas estaduais e federais com programa de ação afirmativa, 35 utilizam o sistema de cotas, ou seja, estipulam uma quantidade de vagas para os beneficiários, as outras 35 têm modelos como bonificação, acréscimos de vagas e modelos mistos. E reiteram que o maior alvo das políticas são os egressos das escolas públicas, em 60 das 70 universidades os beneficiários são eles, em seguida estão os pretos e pardos (negros), onde 41 universidades das 70 os colocam como beneficiários².

² Os critérios para definição dos grupos beneficiários podem se somar, por exemplo, negros e egressos, bem como baixa renda e egressos.

Se por um lado a descentralização, tal como foi se constituindo, favorece a adequação do formato às demandas locais, por outro dificulta a visibilidade das iniciativas, a clareza dos critérios que orientam cada iniciativa e, como identifica Feres et al (2011), não favorece a resolução de problemas concernentes à concepção, planejamento e execução.

Grandes mudanças vão ocorrer em 2013 a partir da implementação da Lei federal sancionada pela presidente Dilma Rousseff em agosto de 2012. Na Lei ficou determinado que as universidades federais deverão reservar 50% de vagas para alunos da escola pública, as universidades terão em 4 anos para chegar até 50%, iniciando com 12,5%. Metade das vagas reservadas deverá ser dirigida para estudantes com até 1,5 salário mínimo de renda familiar per capita e as vagas reservadas deverão ser distribuída de acordo com a proporção de negros e indígenas na população.

A terceira ação foi a implementação do ProUni. Segundo as informações disponíveis no sítio do MEC o ProUni foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. É dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais e tem reserva de vagas para portadores de deficiência, professores da rede pública de ensino e alunos que se auto declararem afro-descendentes ou indígenas. As vagas para afro-descendentes são distribuídas de acordo com a proporção dessas populações nos estados tendo como requisito a renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A forma de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições se dá através da Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o FIES, este último como visto acima possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa (MEC, 2009). Sem muita precisão os dados chamam atenção: são cerca de um milhão de atendidos.

A quarta ação foi o Programa Diversidade na Universidade (PDU). Embora não exista mais no formato original, o PDU da forma como vai ser descrito aqui esteve em curso entre 2002 e 2007. O PDU foi criado em 2002 em decorrência do acordo de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ao governo brasileiro, assinado em Dezembro de 2002, com cooperação Técnica da UNESCO. Segundo Rosa (2007), a agenda de programas e políticas voltadas para o ensino superior (ProUni, Uniafro etc) iria provocar a reorientação do PDU em direção às ações afirmativas no ensino básico.

Dentre as ações do programa a que esteve diretamente vinculada ao tema da pesquisa foram os Projetos Inovadores de Cursos (PICs). Os PICs tinham como objetivo principal apoiar cursos preparatórios para vestibular e realizou editais em 2003, 2004 e 2005 totalizando 80 projetos apoiados. Os dados disponíveis pelo MEC estimaram que, em 2005, participaram do PIC 5.375 estudantes de seis estados (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Bahia e Maranhão) e o repasse foi de R\$ 2,9 milhões (MEC, 2012).

Nos anos de 2005 e 2006 foram concedidas aos egressos dos PICs bolsas de permanência na universidade através de editais do Uniafro. O Uniafro foi criado em 2005 como um programa de ações afirmativas para a população negra nas instituições públicas de educação superior. Surgiu de um acordo entre o MEC e os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (Neabs) e foi responsável pelo primeiro edital da bolsa de permanência na universidade, mas suas ações também vão em outras direções tais como formação de professores. O objetivo do Uniafro é fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores da educação básica e à elaboração de material didático específico, visando à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira (MEC, 2012).

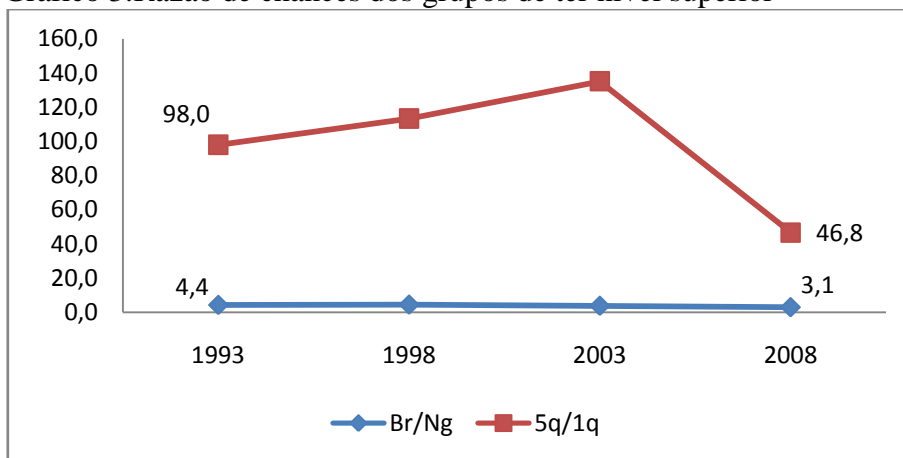
As quatro ações e iniciativas somam-se ao jogo de interesses econômicos, políticos e sociais, que resulta na expansão do ensino superior a partir do lucrativo mercado da educação superior privada e a criação de novos campos e universidades fora dos grandes eixos metropolitanos.

Não é possível precisar os impactos dessas iniciativas, mas o dado é que, em 2008, 14% da população acima de 18 anos tinha nível superior (completo ou incompleto), percentual esse que era 7,7% em 1993. Tal como já foi apontado por Ribeiro (op.cit.), a cor tem um efeito contínuo ao longo das transições educacionais, resultando que em 1993, 11,2% dos brancos e 2,8% dos negros tinham nível superior, e em 2008 passam para 20% e 7,5%, respectivamente.

No 1º quintil, em 1993, apenas 0,3% tinham nível superior, 15 anos depois somavam 1,3%. Bem diferente do seu oposto, o 5º quintil, cujos percentuais nestes anos foram 24,3% passando para 37,8%.

A ampliação observada teve um impacto importante na redução na desigualdade entre brancos e negros e entre os quintis mais pobre e mais rico medida pela razão de chances. No gráfico 3 observamos até os anos 90 a tendência apontava o crescimento da desigualdade entre os mais pobres e mais ricos, certamente um momento de pouca disponibilidade dos mais pobres em arcar com o ensino superior privado, somente nos 2000 a queda se apresenta de forma brusca. Já entre brancos e negros a magnitude é menor tem queda gradual.

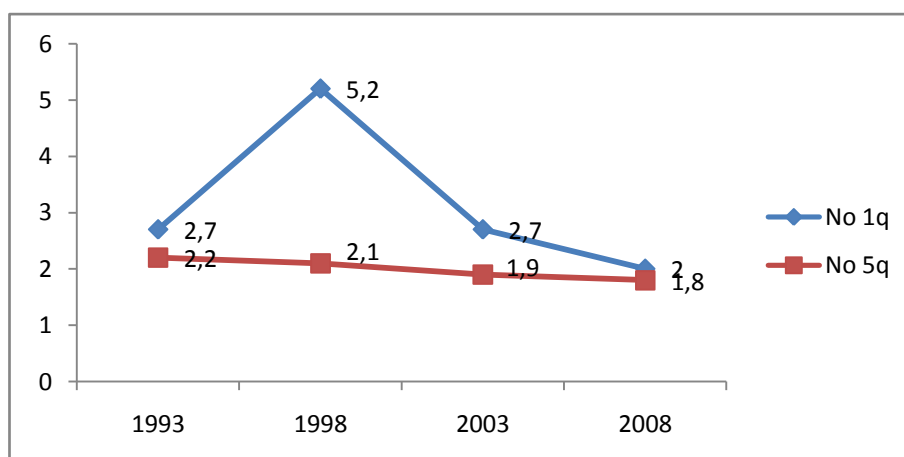
Gráfico 3: Razão de chances dos grupos de ter nível superior



Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

O gráfico 4 evidencia que somente a partir do final dos anos 90 os negros mais pobres efetivamente avançam de modo a provocar a redução nas desigualdades de cor e raça nesse grupo de renda. No quintil mais elevado que as desigualdades descem gradualmente. O fato interessante é a aproximação do grau de desigualdade existente nos polos de renda, o que significa que independente se é um mecanismo de reprodução social ou de ascensão, brancos e negros mantêm sua diferença de acesso. Por outra via reforçamos o que já foi apontado anteriormente por Feres et al (op.cit.), os programas que visam viabilizar a entrada dos negros mas trazem o corte de renda, deixam os negros com melhores renda de fora.

Gráfico 4: Razão de chances entre brancos e negros dentro o 1º e 5º quintil



Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

A experiência brasileira de expansão, diversificação e ampliação do acesso aos grupos sub-representados como negros e pobres, que não é só brasileira, parecem associar-se a mudanças no valor econômico e social dos diplomas (Prates, 2010; Barbosa e Santos, 2011). A aposta na escolarização superior está inserida em um contexto de ampliação dos requisitos educacionais para ocupar postos do mercado de trabalho, em muitos casos postos que antes demandavam requisitos mais baixos de escolaridade, reorganizando a equação da transição escola, de estudantes que trabalham para trabalhadores que estudam (Comim e Barbosa, 2011). Termina-se a primeira década dos anos 2000 com a sensação de que as mudanças ocorridas nos retornos salariais e ocupacionais da educação superior e o número crescente de vagas ociosas são sinais do esgotamento do modelo de expansão.

2. Quem faz a aposta no ensino superior?

Embora sejam os indivíduos mais velhos que ampliam mais a presença no conjunto dos universitários, o interesse é analisar a faixa etária onde se localiza a maior parte dos universitários e candidatos em potencial: os jovens. Determinar a faixa etária que define esse grupo não é simples e implica em definições teóricas, processos sociais e as convenções oficiais. A escolha foi por tomar como jovens indivíduos entre 18 a 29 anos³, estendendo faixa para 29 como forma de captar o investimento daqueles jovens que ingressaram tardiamente na universidade. Então, segue-se a análise identificando o crescimento da demanda por nível superior nessa população e seus destinos escolares.

Os jovens que em 1993 tinham entre 18 e 29 anos estiveram no ensino médio nos anos 80; os jovens em 1998, entre anos 80 e 90; os jovens em 2003, nos anos 90 e começo de 2000; e os jovens em 2008, entre a partir da segunda metade dos anos 90. Cada grupo experimentou distintos contextos em relação à economia e características dos sistemas educacionais com maior ou menor investimento na educação básica e abertura de vagas no ensino superior, cenários fundamentais para compreender as apostas feitas na educação.

2.1 Jovens e a demanda por ensino superior

Os itens anteriores mostraram que no contexto de expansão do ensino superior, adoção de programas e sistemas de inclusão nas universidades há um aumento da demanda por ensino superior, considerando apenas a maior número de indivíduos com segundo grau completo, e daqueles que já estão lá. Essas dinâmicas estão acompanhadas da redução das desigualdades entre grupos em desvantagem.

Entre jovens, por sua vez, observamos que o percentual com 2º grau completo ampliou de 14,1%, em 1993, para 36,2%, em 2008. Podemos identificar na tabela abaixo que o aumento mais intenso se deu entre 1998 e 2003. Já o aumento dos jovens com o nível superior (completo ou incompleto) se deu mais intensamente ao longo da primeira década dos anos 2000. Se o aumento do 2º grau é explicado pela diretriz do Governo Federal de manutenção dos jovens na escola, o aumento dos jovens no ensino superior é em grande medida apresentada como resultado da expansão educacional impulsionada pela reorientação das políticas para o setor iniciadas no final dos anos 90 e da segunda metade dos anos 2000, cujo resultado foi a ampliação do setor privado e a absorção dos grupos sociais sub-representados, em especial as classes médias-baixas e os trabalhadores-estudantes.

³ Vale dizer, os dados para 18 a 24 e 18 a 29 são muito próximos, as variações são decimais.

Tabela 1: Jovens de 18 a 29 anos segundo nível de escolaridade (%)

Nível de escolaridade	Anos				Ampliação/redução		
	1993	1998	2003	2008	93/98	98/03	03/08
- 1 ano	8,6	6,7	4,6	3,3	-22,90	-30,78	-27,35
Prim. inc	13,8	11,2	7,5	4,1	-18,92	-33,27	-45,18
Prim. Com	13,5	10,4	7,0	4,3	-22,63	-33,33	-38,09
1º g inc	22,6	22,2	17,5	13,2	-1,98	-20,83	-24,72
1º g com	11,2	11,1	10,3	10,0	-0,67	-7,18	-3,34
2º g inc	8,7	11,1	12,2	12,7	27,58	9,71	3,73
2º g com	14,1	18,4	28,6	36,2	30,50	55,61	26,45
Sup i/c	6,9	8,1	11,3	15,7	17,31	38,85	38,72
S/inf	0,5	0,8	1,0	0,6	55,26	28,26	-42,57
Total	100,0	100,0	100,0	100,0			

Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

Por cor a tendência é a mesma daquela apontada acima: aumento do 2º grau nos anos 90 e do ensino superior na primeira década de 2000. No entanto, são os negros, que ampliam mais intensamente suas presenças nesses dois níveis de escolaridade. Em 1993, 17,4% dos jovens brancos e 10,1% dos jovens negros tinham segundo grau completo, e passaram em 2008 para 39,1% e 33,6%, respectivamente.

Por quintil de renda, tínhamos em 1993 2,6% dos jovens do 1º quintil, 6,1% dos jovens do 2º quintil, 10,8% dos jovens do 3º quintil, 19,3% dos jovens do 4º quintil e 28,8% dos jovens do 5º quintil com o 2º grau completo. Ao longo do tempo, todos ampliam o percentual, mas o maior salto é dado de fato entre 1998 e 2003, chegando em 2008 aos percentuais de 17,%, 30,5%, 40,7%, 49,6% e 38,5%, respectivamente. Vale lembrar que o menor percentual de jovens do 5º quintil com segundo grau completo se deve ao fato de que eles estão mais no ensino superior.

O crescimento proporcionalmente maior dos negros e dos mais pobres incidiu na redução das desigualdades de acesso ao segundo grau completo, a razão de chances entre brancos e negros era em 1993, 1,9, e caiu para 1,3 em 2008. Entre o quintil mais rico e mais pobre caiu de 15,2 para 3,0. A desigualdade de raça dentro quintil mais pobre caiu gradualmente e passa de 1,6, em 1993, para 1,3 em 2008. E no quintil mais elevado essa queda gradual, tal como visto para toda a população acima de 18, chega em 2008 a ser positiva para os negros, uma vez que os brancos estão mais ainda presentes no ensino superior.

A tendência de igualdade entre brancos e negros, incluindo dentro dos quintis, nos desperta a curiosidade sobre a desigualdade entre os próprios negros do 1º e 5º quintil. E o que achamos é maior desigualdade entre negros do que entre brancos, em 1993 a razão de chances dos negros era 16,5 e dos brancos 11,5. A queda nos dois grupos é grande, as razões de chances passam para 4,1 e 2,3 em 2008, respectivamente, mas como podemos notar é um pouco mais acentuada entre os brancos.

Se esses jovens que se escolarizam mais formam o novo contingente para estar ou permanecer no ensino superior quantos de fato estão lá?

2.2 Os destinos escolares: o que fazem os elegíveis?

Os jovens analisados nesse item são considerados elegíveis para fazer a aposta na educação superior, isto é, **com segundo grau completo**, incluindo os que já estão ou estiveram no ensino superior. O primeiro dado a ser apresentado é a inserção no mercado de trabalho, inerente a faixa etária escolhida e o fato de que a juventude brasileira trabalha (Pochmann, 2000; Madeira, 2004; Camarano et al., 2006; Picanço, 2009).

No começo dos anos 90 cerca 60% dos jovens elegíveis trabalhavam, 7,7% só estudava, 13,4% conjugavam trabalho e estudo, 2,3% só estudava, mas procurou trabalho, 7,3% só procurou e 9,6% nada declarou em relação a trabalho e estudo⁴. Até 2003 a tendência foi: redução daqueles que só trabalhavam e dos que nada declararam em relação a trabalho/estudo; e ampliação dos que conjugavam trabalho/estudo e os procuraram trabalho. Um resultado do contexto de crise e desemprego, que levou muito jovens à procura de trabalho.

A recuperação econômica ampliou a geração de emprego e o percentual de jovens elegíveis que só trabalhava voltou a subir, passando de 54% em 2003 para 58,6%, em 2008. Outra variação importante foi a queda dos que procuraram, mas mantendo percentuais superiores aos do início dos anos 90, e dos que se dedicavam exclusivamente ao estudo, chega em 2008 a 5,4%. As pequenas (quase nula) variações foram daqueles que conjugavam trabalho/estudo e nada declararam em relação a trabalho/estudo. As mudanças e permanências indicam a existência de perfis de trajetória: se inserir do mercado de trabalho, o que os torna suscetíveis à dinâmica de geração ou retração de emprego; prolongar o investimento educacional conjugando com o trabalho; e nada fazer em relação a trabalho e estudo. A dedicação exclusiva ao estudo é para poucos.

Esse é grupo que já atravessou a seleção das transições escolares anteriores e podem ou não avançar. Os dados apresentados acima mostram que muitos não avançam, quantos avançam, então? No começo dos anos 90, 36,6% tinha ou teve acesso ao ensino superior e nos anos de 1998 e 2003 reduz para 34%, mas em 2008 recupera o índice do início dos anos 90 (36,2%). No outro polo, tínhamos em 1993, 59% dos jovens sem estudar, passando para 62,6% em 2008, indicando tendência à ampliação. Há nesses dados um achado importante: a impermeabilidade de um grande contingente de jovens ao aumento da oferta de ensino superior. A melhora dos indicadores educacionais significa que mais jovens estão com maior adequação série-escola, por isso nessa idade ao invés de estarem ainda em outros cursos, já estão na universidade⁵.

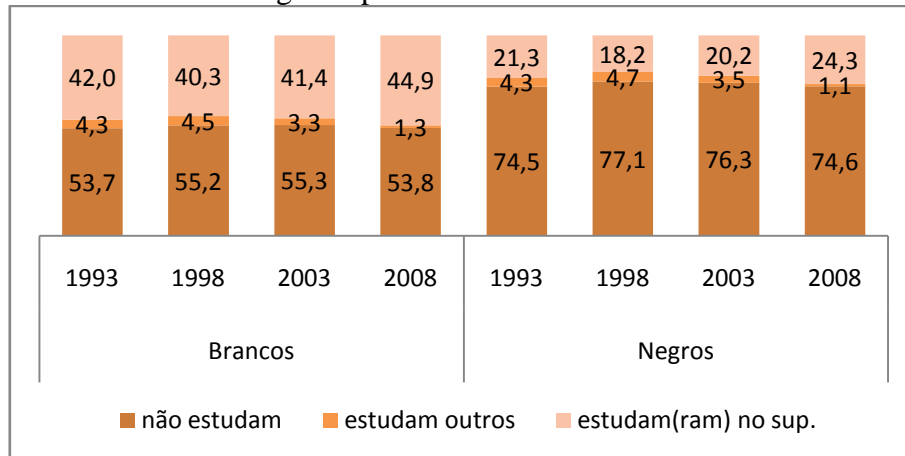
As diferenças entre brancos e negros é grande, tal como ilustra o gráfico 4. Em 1993, 53,7% dos jovens brancos não estudam e 42% estão no ensino superior, para os negros esses percentuais são respectivamente 74,5% e 21,3%. Em 1998, é o momento em que jovens brancos e negros reduzem um pouco a aposta no ensino superior, para nos anos 2000 ampliar o ingresso, ultrapassando o patamar do começo dos anos 90.

As tendências observadas construíram movimentos de aumentos e redução das desigualdades de cor e o gráfico 5 (linha azul) apresenta as razões de chances entre brancos e negros e suas variações ao longo do tempo. No momento em que houve pequena redução no percentual dos jovens negros e brancos no acesso ao nível superior, aumentou um pouco a desigualdade de cor, pois a redução foi proporcionalmente maior para os negros. O que se viu a partir dos anos 2000 foi a reversão da tendência, conseqüentemente queda da desigualdade.

⁴ Fonte: PNADs, tabulação própria.

⁵ O tema do acesso ao ensino superior desperta muitas dúvidas e questões, mas existe uma forte ligação em como está sendo mensurado. Se tomarmos todos os jovens de 18 a 29 anos sem nenhum filtro, isto é, sem selecionar os elegíveis, observamos que em 1993 4,9% estavam estudando no ensino superior, os demais estavam estudando outras coisas ou não estavam mais, em 2008, esse percentual passa para 11,4%.

Gráfico 4: Jovens elegíveis por cor



Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

Em relação à renda, os 1º e 2º quintis de renda incorporam a população alvo de muitos programas de reservas de vagas, por isso suas tendências são interessantes para a nossa discussão. Em 1993, entre os jovens com segundo grau que estavam no quintil mais pobre, 88% não estudavam e 9% tiveram acesso ao ensino superior, percentuais que não se mantêm porque, em 2003, aumenta os que não estudam (91,9%) e reduz para 5% os que ingressaram no superior. Mas há uma recuperação em 2008, e o percentual de acesso ao ensino superior passa para 8%.

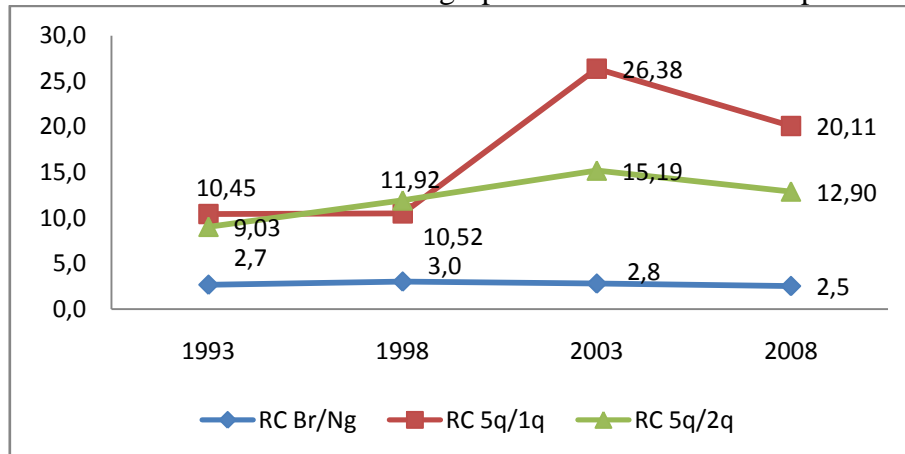
Com indicadores muito parecidos, entre os jovens do 2º quintil 10,2%, em 1993, estavam no ensino superior, em 1998 e 2003 esse percentual cai, voltando a subir para 11,8% em 2008. O contexto de expansão do ensino superior impulsionada pelo setor privado dos anos 90 não favoreceu os jovens dos quintis mais baixos, afinal o custo para estar na universidade privada ainda era alto.

Os quintis de renda do meio e o mais alto estão em outro patamar de acesso ao ensino superior. Em 1993, os jovens do 3º, 4º e 5º quintis tinham, respectivamente, 17,4%, 23,5% e 50,7%. Os jovens do 3º e 4º quintis sofrem as mesmas oscilações apontadas acima: queda em 1998 para iniciar recuperação em 2003. Apenas os jovens no quintil mais alto não tiveram redução de percentual, pelo contrário, mesmo pequeno, o sentido sempre foi de crescimento.

As diferenças entre as tendências de acesso ao nível superior, crescimento contínuo entre os mais ricos e de oscilação entre os mais pobres, redesenhou a desigualdade de acesso entre os pobres e ricos, expressas nas linhas verde e vermelha do gráfico 5. No final dos anos 90, a desigualdade amplia e só reduz entre 2003 e 2008, uma queda insuficiente para garantir o patamar dos anos 90. O final da década de 2000 mesmo trazendo sinais de melhores desempenhos para todos os grupos em desvantagem de acesso, não implica em uma queda brusca da desigualdade em relação aos grupos em vantagem. A tendência é uma queda muito lenta das desigualdades.

Embora a eficácia dos programas de promoção do acesso ao ensino superior não possam ser testadas, os dados acima indicam um ingresso crescente dos jovens das rendas mais baixas a partir dos anos 2000, mesmo assim o patamar seja do acesso, seja na desigualdade entre ricos e pobres não retomou o que ocorria nos anos 90.

Gráfico 5: Razão de Chances dos grupos de estar no ensino superior



Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

E a renda quando combinado com a cor, como fica? Ao longo do tempo, e como já visto, os jovens do 1º quintil, têm uma queda no acesso ao ensino superior em 2003, mais jovens estavam no mercado de trabalho na condição de desempregados. Mas nesse quintil, a queda dos brancos foi um pouco maior - passou de 13,8%, em 1993, para 6,2% em 2003, e os negros de 5,3 para 4,1 -, reduzindo a desigualdades entre eles. Em 2008, o percentual de jovens no ensino superior volta a subir entre negros (6%) e brancos (11,6%), mas como os brancos dão um salto proporcionalmente maior que os negros, a queda da desigualdade não se mantém e negros e brancos ampliam sua distância novamente, porém sem restaurar os padrões da década de 90. Nesse sentido, embora os negros pobres ampliem seu ingresso, são os brancos pobres que parecem aproveitar mais as novas oportunidades criadas.

No 2º quintil, os negros, diferente do que ocorreu no 1º quintil, experimenta uma estabilidade no percentual de jovens que estavam no ensino superior ao longo de 10 anos: em 1993, 1998 e 2003 os percentuais foram, respectivamente, 5,6%, 5,5% e 6%. Em 2008 há uma ampliação do percentual para 9,3%. Os brancos embora tivessem percentuais muito maiores de jovens no ensino superior, sofrem oscilações no período entre 15,1%, 10,2% e 11,8%, e em 2008 recupera apenas o patamar do começo dos anos 90. O pouco vigor dos brancos nesse quintil e o salto dado pelos negros em 2008, resultou na redução da desigualdade entre brancos e negros, indicando nesse quintil são os negros que aproveitaram mais as oportunidades.

Nos 3º e 4º quintis o patamar de acesso ao nível superior aumenta e as desigualdades entre negros e brancos são as menores. Em 1993, 20% dos brancos e 12,5% dos negros do 3º quintil estavam no superior. Em 1998, os percentuais reduzem e voltam a crescer de 2003 e 2008, chegando a 22% dos brancos e 15,2% dos negros. Os jovens negros e brancos do 4º quintil têm maiores percentuais - em 1993, tinham, respectivamente, 26,4% e 16,6% -, sofrem a queda em 1998, mas já recuperam em 2003, chegando em 2008, 32,8% e 24,3%. Do ponto de vista, das chances tais movimentos significaram aumentos da desigualdade em 1998, seguida da sua redução nos anos seguintes. As classes médias se tornam em 2008 as menos desiguais.

Os jovens que estão no 5º quintil são aqueles, como já sabemos, com mais chances de estar na universidade, em 1993, 36,% dos negros e 53,4% dos brancos, estavam lá. No entanto, tinham uma desigualdade de cor mais alta do que os quintis médios. Ao longo do tempo, brancos e negros constroem tendências diferentes, os brancos engatam a ampliação contínua e os negros só pegam a onda em 2003. Conseqüentemente cresce desigualdade entre brancos e negros em 1998, seguida de queda em 2003 e estabilização em 2008. Mesmo assim a elite de renda é tão desigual quanto os jovens no 2º quintil, novamente revela que existe um grupo de negros que não é alvo das políticas de ação afirmativa tal como desenhada em seus diversos modelos.

Tabela 2: Razão de chances entre brancos e negros dentro dos quintis

	1993	1998	2003	2008
1q	2,84	2,33	1,53	2,06
2q	3,02	1,95	2,1	1,8
3q	1,83	2,23	1,77	1,56
4q	1,8	1,86	1,53	1,52
5q	1,99	2,11	1,83	1,83

Fonte: PNAD/IBGE, tabulação própria

3. Um novo perfil dos estudantes universitários brasileiros?

O quadro acima mostra que o Brasil ainda não resolveu o problema do acesso extremamente desigual ao ensino superior, por isso, ainda temos muito o que dizer sobre a dimensão quantitativa e agregar junto a isso a dimensão qualitativa desse ingresso. O quadro que desenharemos aqui trata de algumas dimensões quantitativas que resultam das mudanças e permanências nas apostas no ensino superior, o objetivo é descrever a população de universitário como um todo.

Entre os universitários, aqueles com até 29 anos somavam, em 1993, 79% e, em 2008, passaram para 73%, e os universitários com 30 ou mais passaram de 21% para 27%. Uma nova clientela aparece como resultado da abertura de oportunidades e escolhas por apostas mais elevadas em educação de um grupo que não pode ou não quis fazer essa escolha quando mais jovens ou retorna à universidade para fazer outra graduação (Comim e Barbosa, op.cit.). Mas vale dizer que não temos subsídios para afirmar que se trata de mudança do perfil dos universitários, mas pode ser um ajuste temporário para a absorção de demanda reprimida por ensino superior.

A distribuição por sexo não tem grande alteração, as mulheres seguem ocupando uma fatia cada vez maior, em 1993 somavam 55,5% e, em 2008, já são 57%. A mudança que mais chama atenção está na cor. Os pardos passaram de 16,1%, em 1993, para 28%, em 2008; os pretos tinham uma ínfima participação, pois somavam apenas 2,1%, mas em 2008 mais do que dobram e passam para 5,2%. Na recomposição da presença das cores, os brancos sofrem redução, passando de 80% para 65,6%.

Por renda, a marca está no crescimento da presença entre os universitários dos quintis mais baixos, ocorrido mais intensamente na primeira década dos anos 2000, onde os indivíduos combinaram ampliação da oferta de ensino superior, barateamento dos custos e estabilização econômica. Entre 1993 e 2008 o percentual de universitário em família do 5º quintil caiu de 67% para 54%.

Com o perfil etário e de renda modificado, observa-se, também, uma modificação na dedicação exclusiva ao estudo. Se em 1993 um pouco mais de ¼ dos universitários podiam se dedicar exclusivamente ao estudo, 65,7% trabalhavam e 8,2% procuravam trabalho, em 2008, esses percentuais passam respectivamente para 18,7%, 71,1% e 10,2%. Embora entre os universitários a preponderância seja a conjugação trabalho e escola, o novo ciclo aponta a consolidação desse perfil e não a sua redução, corroborando a construção de que são trabalhadores que voltaram ao estudo (Comim e Barbosa, op. cit.).

A questão da transição da escola para o trabalho obedece, embora com mudanças importantes ao longo do tempo, à lógica da conjugação estudo e trabalho para muitos (Camarano et all, op.cit; Picanço, op.cit; Cardoso, 2010). Por isso, a maior parte dos universitários além de trabalhar, também começou a trabalhar com menos de 18 anos e o crescimento de 52,7% para 54,3% desse grupo entre 1993 e 2008, apenas reforça o achado de que se trata de trabalhadores estudantes, e não estudantes que optaram por prolongar seus estudos e nesse processo arrumaram trabalho.

O aumento expressivo do acesso ao ensino superior está marcado pela ampliação do mercado educacional com abertura de novas universidades e faculdades privadas em todo o Brasil⁶. Entre os anos que estamos analisando, apenas 2003 e 2008 trazem a informação sobre a rede de ensino (privada ou pública). Em 2003, 27,3% dos universitários estavam em universidades públicas e 72,6% em particular e, em 2008, esses percentuais passam para 23,7% e 76,3%, uma variação significativa se levarmos em consideração que são 5 anos entre um momento e outro. E como analisou Prates et al (2012), isso poder dizer muita coisa sobre as chances de realização ocupacional no mercado de trabalho, uma vez que os egressos das universidades públicas têm mais chances de estarem em ocupações com maior prestígio.

Agregando o olhar a partir dos grupos sociais privilegiados na análise, vemos que cor a diferença que chama atenção trata da maior participação dos negros nas universidades públicas. Em 2003, entre os negros, 35,9%, e entre os brancos, 24,4%, estavam em universidades públicas. Em 2008, ambos reduzem seus percentuais para 26,1% e 22,4%, respectivamente, sendo os negros aqueles que proporcionalmente mais reduzem.

Existe uma percepção lugar comum de que os ricos dominam as universidades públicas, na verdade os ricos dominam o acesso ao ensino superior, seja ele privado, seja público⁷. Visto a partir dos grupos de renda, temos outra perspectiva: enquanto menor a renda, maior a presença nas universidades públicas. Em 2003, os universitários do 1º quintil se distribuíram 50% na rede pública e 50% na rede privada, e no 5º quintil esses percentuais eram 23,7% e 76,3%. Ao longo do tempo os mais pobres ampliam o percentual na rede privada, passando para 56,2% bem diferente dos universitários do quintil mais elevado, estes mantiveram quase a mesma distribuição entre 2003 e 2008.

O olhar a partir dos grupos sociais deixa a indicação de que parte do acesso dos negros e dos mais pobres ao ensino superior se deu pelo ingresso no ensino privado.

4. Os universitários da UERJ: outras pistas sobre a aposta

O survey foi realizado em 2007 com 329 alunos da UERJ e foi parte de um projeto sobre estratégias de reprodução ou ascensão social através da aposta na educação. Do total de entrevistados, 49,5% eram homens e 50,5%, mulheres. Em sua maioria são brancos (51,4%), 29,5% são pardos e 15,5% pretos. Os alunos entrevistados tinham entre 17 e 46 anos, mas 70% dos entrevistados têm até 24 anos. Em relação ao sexo, os dados da UERJ se aproximam tanto do Brasil, mas em relação à cor e idade, a universidade parece acolher mais negros e mais jovens.

O investimento em educação tende a retardar a construção de um núcleo familiar próprio. Por isso, apenas 8,5% têm filhos e apenas 7,6% são casados ou têm união estável. Entre os solteiros, separado e viúvos, 65% tinham uma relação amorosa, um sinal de que entre os universitários retardar a construção de um núcleo familiar próprio não indica abolir relações afetivas. Mas, sem dúvida, as relações afetivas têm a conotação bem contemporânea, pois cerca 63% declararam que a relação é de namoro e 12% de noivado, os demais 25% são de ficantes ou amizade colorida.

A predominância é de domicílios com a presença de pai e mãe, 54% declararam morar com pai e mãe, 25% apenas com a mãe, 3,3% só com o pai e 17,6% sem a presença de pai ou mãe. Mesmo que haja a predominância da presença de pai e/ou mãe, existem arranjos domiciliares variados.

A renda domiciliar declarada pelos alunos surpreende pela concentração na faixa de mais de 1 a 3 salários mínimos (SM), 43%, e ao somar com aqueles na faixa de até 1 SM, resulta que mais de 50% dos alunos estão em domicílios com renda per capita de até 3 SM. Renda essa compatível

⁶ Segundo publicação do BNDES (Sécca, R; Leal, R. 2009) sobre a avaliação do ensino superior e utilizando dados do INEP, de 1995 a 2007 o número de instituições de ensino superior privado aumentou quase 200%, enquanto as instituições públicas apenas 18,6%. E o percentual de matriculados variou de 60% para 89% no ensino privado e a queda de 40% para 11% do ensino público no mesmo período de tempo.

⁷ Isso que dizer apenas que entre os universitários da rede pública 50,4% são do 5º quintil, contra 2,6% do 1º quintil. E na rede privada, 55,4% são do 5º quintil e 1,1% do 1º quintil.

com a auto-classificação que fizeram em relação à sua classe social, pois 14% declararam classe baixa e 43% classe média-baixa, 37% classe média e 6% classe média alta/classe alta.

A presença elevada das classes baixa e média-baixa é compatível com os dados sobre a escolaridade do pai e da mãe. Entre os alunos, 16% tinham pai com no máximo o primário completo (até a antiga quarta série, incluindo nesse percentual de indivíduos cujo pai tinha o primeiro grau incompleto), 12% o pai terminou o primeiro grau (incluindo aqueles cujo pai tinha o segundo grau incompleto), 32% o pai completou o segundo grau (incluindo pai com superior incompleto) e 34% o pai tinha nível superior completo. As mães, por sua vez, causam certa surpresa, pois há maior incidência de mães em níveis mais baixo de escolaridade e menor com nível superior completo. O efeito surpresa do achado é porque os alunos universitários entrevistados já são filhos de gerações que aproveitaram a expansão do ensino, bem como do processo de ampliação do papel social das mulheres no trabalho e vida familiar.

No quesito que nos interessa mais de perto, observou-se que 64,2% dos entrevistados fazem mobilidade educacional ascendente⁸ em relação ao pai e 35,8% reproduzem. Em relação à mãe, 72% fazem ascensão e 27% reproduzem. Ao analisar conjuntamente a mobilidade educacional do pai e da mãe, 58% ascendem em relação ao pai ou a mãe e 41,9% reproduzem um ou outro.

Em 2007 os dados do DATAUERJ apontaram que entre os alunos de graduação com suas matrículas ativas, 34,8% eram cotistas e 65,2% não cotistas. Entre os entrevistados do survey, 117 (35,6%) eram cotistas, 211 (64,1%) não cotistas e 1 (0,3%) não respondeu, uma ótima correspondência. Entre os 117 entrevistados que ingressaram por cotas, 72 (61,5%) assinalaram que foi pela cota da escola pública e 44 (37,6%) cota racial.

Entre as mulheres, 23% ingressou por cota da escola pública, 16,4% por cota racial, as demais por vestibular sem cota, e entre os homens esses percentuais foram 21% e 10,5%, respectivamente. Desde os anos 80 as mulheres estão aproveitando mais a ampliação do acesso ao ensino superior e esses dados indicam que as mulheres estão aproveitando ainda mais as demais formas de acesso.

A cota é um mecanismo de acesso intensamente utilizado pelos que se declararam da cor preta, 56% declararam ter ingressado pelas cotas raciais e 12% pela cota de escola pública, enquanto para os pardos esses percentuais são 13,5% e 25%, respectivamente. Os brancos somavam 24% na cota de escola pública e apenas 1 indivíduo declarou ter entrado através de cota racial. Os pretos são os únicos que o ingresso por cota supera o ingresso pelo vestibular sem reserva de vagas.

Uma vez que foi identificado um conjunto significativo de indivíduos que estão dando um salto a mais no processo de escolarização em relação aos seus pais, o que separa ou aproxima esses grupos em termos de trajetória e experiências de vida e percepções das desigualdades?

Em termos de experiência de vida, trabalhar e estudar é uma conjugação muito presente entre os entrevistados, 66% declararam estar ocupados, percentual esse compatível com o que encontramos para os universitários brasileiros. Mesmo entre os reprodutores, a parcela que pode ser dedicar exclusivamente ao estudo é menor, nesse grupo somam 38,4% dos estudantes, e entre os ascendentes 30,4%. Se de um lado a diferença já era esperada, de outro é importante destacar que mesmo entre os reprodutores a dedicação ao estudo não se dá para a maioria. Sem dúvida, o que muda é em que trabalham dado que existe maior concentração dos reprodutores em estágios e bolsas e os ascendentes, embora também tenham um bom número nessas atividades, estão também em outras atividades nas quais os reprodutores nem chegam perto: auxiliares diversos e telemarketing etc.

Os reprodutores da UERJ têm maiores garantias porque ter pai e/ou mãe com nível superior indica um universo de valorização da universidade e condições de vida para a dedicação ao estudo⁹, a disponibilidade de valores e recursos são expressos pelo retardamento no ingresso ao trabalho e o tipo de ocupação que estão desempenhando. Entre aqueles que declararam não ter ocupação, 46,6%

⁸ Mobilidade educacional ascendente: filhos de pais com até segundo grau completo e reprodução: filhos de pais com nível superior completo

⁹ 76% dos indivíduos que têm mãe com nível superior e 71% dos indivíduos que têm pai com nível superior declararam ser das classes média, média-alta e alta.

estavam procurando trabalho, para os reprodutores o percentual é 42% e para os ascendentes, 50,8%.

Ascendentes e reprodutores têm as mesmas demandas em relação a estar trabalhando, mas essa demanda atinge um pouco mais os ascendentes, dado que os reprodutores têm melhores condições de supri-los por se declararem mais de classe média, morarem mais com os pais e terem menos filhos.

O acesso ao computador é quase universal, a exceção fica por conta de um entrevistado ascendente que declarou não ter acesso. A diferença surge do lugar principal de acesso, 70% dos reprodutores e 56% dos ascendentes declararam a casa, e a universidade surge para os ascendentes como o segundo lugar mais mencionado.

A religião está presente nas famílias dos ascendentes com mais força do que entre os reprodutores, por isso mais ascendentes também se interessam por temas religiosos. Em outra direção caminha a questão da política, mais presente nas famílias dos reprodutores, porém reprodutores e ascendentes têm graus muito próximos de interesse pelo tema¹⁰.

Literatura e ciência são temas que mobilizam todos dois grupos. Não obstante interesses por literatura serem próximos, maior percentual de ascendentes disseram que a quantidade de livros que tem em casa é menor do que gostaria de ter e mais reprodutores disseram que a quantidade de livros é maior do que tem condições de ler.

Com muito pouca diferença, cerca de ¼ dos reprodutores e ascendente disseram participar de grupos. A maior presença da religião entre os ascendentes, diz muito sobre a sua integração a grupos, pois maior parte daqueles que declararam participar de grupos, estes são de natureza religiosa. Outro veículo importante de participação são os cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Não foi surpresa encontrar um número significativamente maior que fazia trabalho voluntário, em especial nos vestibulares para negros e carentes entre os ascendentes.

Os ascendentes e reprodutores se distinguem essencialmente em relação aos recursos ou capitais materializados em forma de computadores domésticos, livros, e viagens ao exterior, e o cultural, expressos pelas diferenças encontradas no interesse e presença de temas religiosos, políticos, arte e a natureza dos grupos que participam. A aproximação está no interesse pela literatura e ciência, nota-se que casa com menos livros levam a interessados em literatura tanto quanto casas com muitos livros. O que permite dizer que existe uma esfera de aquisição desses valores por vias que não são estão apenas na reprodução cultural familiar. Para os ascendentes o envolvimento religioso e nos pré-vestibulares são sinais robustos do lugar dessas esferas de socialização.

Quando indagados sobre as motivações para escolha do curso, a vocação foi a resposta mais recorrente tanto para ascendentes (61%), quanto reprodutores (57%). Os outros dois motivos mais citados, mas com percentuais bem menores, foram: *admiração por alguém que fazia a mesma coisa* (ascendentes: 17% e reprodutore: 19%) e a *chance de ter um bom salário*, sendo esse último motivo, mais citado pelos reprodutores do que pelos ascendentes.

A família é o 4º motivo mais citado entre os reprodutores (12%), mas muito pouco pelos ascendentes (4%), um resultado esperado, afinal aqueles que fazem ascensão não têm uma tradição familiar forte em relação à universidade. *Prestígio da carreira* e *facilidade de passar* ocupam a 4ª posição para os ascendentes e 5ª para os reprodutores, mas em termos percentuais são cerca de 10% que elegem esses motivos como relevantes.

Uma síntese possível, trata de entender que o peso da *vocação*, seguida da *admiração por alguém*, surge como uma mistura entre a individualização das escolhas profissionais e outros grupos de referência, outras esferas de socialização como locus produtor de modelos e estratégias de vida, bem como projetos individuais. A visão utilitária, escolha com relação ao fim de ganhar dinheiro, aparece com mais força entre os reprodutores do que entre os ascendentes. Entre esses últimos, a visão utilitária se dilui, provavelmente pelas carreiras escolhidas, com menor expectativa de renda, porém diante do seu grupo de origem, confere prestígio.

¹⁰ São duas perguntas distintas, uma sobre a presença do tema na família e o interesse pelo tema.

De qualquer forma, embora os percentuais entre ascendentes e reprodutores variem, os três motivos são os mais citados tanto para reprodutores ou ascendentes em relação ao pai ou à mãe, o que permite dizer que as referências para a escolha do curso universitário passam por uma construção de dedicação e recompensa, espelhado em outros para além da família.

A avaliação sobre a vida foi dividida em 6 questões para que fosse atribuídas notas de 0 a 5. As perguntas tratam de uma percepção de si (saúde física e mental, aparência física), o mundo público que experimentam (o bairro onde mora), as relações sociais que estabelecem (vida amorosa e vida familiar) e expectativa profissional.

Ascendentes e reprodutores se aproximam quando avaliam a saúde física e a mental, cerca de 70% fizeram uma ótima avaliação desses quesitos. Os grupos se distanciam quando avaliam o bairro onde mora, a vida amorosa, a aparência física e a expectativa de sucesso profissional, sendo os ascendentes aqueles que atribuem escores mais baixos. No entanto, avaliam mais positivamente a relação que tem com a família. Os reprodutores parecem se sentirem mais seguros na sua interlocução com o mundo público de um modo geral, pois avaliam melhor o bairro que moram, a vida amorosa que tem, sua aparência física e expectativa de sucesso profissional. Os ascendentes, parecem se segurar no mundo das relações privadas familiares.

A expectativa de sucesso profissional é uma questão interessante, pois os entrevistados que reproduzem o nível de educação do pai ou da mãe tendem a avaliar mais positivamente, mas a diferença não é tão grande quanto as demais diferenças citadas anteriormente. A interpretação possível é que a reprodução do status educacional não parece como uma garantia de projeto exitoso de futuro.

Será que os universitários que reproduzem as posições de vantagem e aqueles que estão buscando ascensão apresentam distinções do ponto de vista das opiniões e percepções sobre desigualdades, diferenças e ascensão social?

Pesquisas sobre percepções de desigualdade são poucas, uma referência importante foi o conjunto de artigos organizados por Scalon (2004) a partir dos dados do survey “Percepção de desigualdades”¹¹ realizado pelo IUPERJ em 2001 como parte do International Social Survey Programme (ISSP). E tal como visto para o Brasil pelos dados do ISSP (Scalon, op.cit.), a desigualdade de renda é largamente percebida: cerca de 95% de reprodutores e ascendentes declararam que a diferença entre as rendas no Brasil é grande.

Quando perguntados se ao longo do tempo as desigualdades tinham aumentado, se mantido ou diminuído, apenas 28% declararam que diminuíram e 45,3% que aumentaram. Reprodutores e ascendentes, embora se aproximem no percentual daqueles que percebem a diminuição, se distanciam na medida em que mais ascendentes perceberam aumento. O que se torna muito instigante, afinal se a população de mais baixa renda é aquela que passa ter mais acesso ao ensino superior, portanto a ascender do ponto de vista educacional, eles não atrelam o sucesso escolar à queda nas desigualdades. É provável que a experiência de partilhar o mesmo espaço que universitários com melhores condições econômicas incidam numa percepção mais crítica dessa distribuição.

Entre perceber as diferenças e atribuir a elas uma fonte de conflito, há um longo caminho. Isso porque a dimensão da existência do conflito aciona além da percepção de diferenças e desigualdades, a reconhecimento de que os grupos estão em campos rivais, por isso alguns param apenas na percepção das diferenças. Para as diferenças de rendas optou-se por dar “corpo” às mesmas, isto é, identificar uma esfera onde as diferenças de renda invocam situações de vida, poder e interesses potencialmente conflituosos nas relações de trabalho: conflito entre patrões e empregados.

Entre os universitários, mais de 85% de reprodutores e ascendentes declararam que existia conflito e entre 50 s 55% de que o conflito era forte (muito forte e forte), não revelando discrepância significativa entre o dado geral do ISSP (Scalon, op.cit.), onde cerca de 80% declararam a existência de conflito e 60% classificaram como forte. A aproximação com os dados

¹¹ No survey foram entrevistadas 2000 pessoas no Brasil com mais de 18 anos.

do ISSP, bem como a aproximação dos percentuais de ascendentes e reprodutores reforça a naturalização dessa dimensão.

Em relação à cor e raça, os universitários reprodutores ou ascendentes foram quase unânimes (cerca de 97%) em relação à afirmação de que existe racismo no Brasil. Um reconhecimento mais enfático, mas muito próximo do que foi encontrado para o Brasil como um todo em pesquisa realizada pelo Datafolha em 2008, onde 91% dos brasileiros declaram a existência do racismo (Folha de São Paulo, 23.11.2008). Mas, diferente do que ocorre com a diferença de renda, declarar que as diferenças entre negros e brancos são grandes não é um “quase consenso”, mas chega a cerca de 70% dos ascendentes e reprodutores. A aproximação entre as percepções dos dois grupos se mantém quando indagados sobre o aumento ou diminuição ao longo do tempo, mais da metade dos reprodutores e ascendentes declararam que houve diminuição das diferenças entre brancos e negros.

Em que medida as diferenças se transformam em conflito é uma questão muito interessante para dar conta da discussão atual sobre a racialização da sociedade brasileira em função das cotas. Os universitários da UERJ dão pistas importantes: quase 80% afirmam a existência de conflitos entre negros e brancos e uma parcela significativa dos reprodutores e ascendentes atribuiriam uma alta intensidade (fortes e muito fortes), percentuais próximos ao encontrado na pesquisa já mencionada do ISSP¹².

E quando esses conflitos são visíveis através de atitudes discriminatórias? Os universitários foram perguntados se conheceu alguém que sofreu algum tipo de discriminação e 88% declararam que sim. Entre os ascendentes o percentual sobe para 91% e para os reprodutores cai para 84%, indicando que os primeiros têm maior sensibilidade para a questão ou estão numa rede social mais suscetível a sofrer discriminação.

A preponderância foi declarar mais de uma discriminação, mas quando mencionado apenas uma, a racial foi aquela mais citada pelos ascendentes e reprodutores. Os grupos divergem no segundo lugar mais citado, os ascendentes mencionam classe social e os reprodutores orientação sexual, indicando para os ascendentes o peso negativo da posição socioeconômica.

Quando perguntado se já sofreu discriminação, a diferença entre ascendentes e reprodutores se torna bem significativa: 61% dos ascendentes e 46% dos reprodutores declararam que sim. Só que em relação a sua própria experiência a discriminação mais citada para ambos foi de classe social, seguido de longe a cor da pele. A informação sugere que mesmo percebendo nos outros a força da cor da pele como discriminatória, é a experiência de classe que mais pesa para avaliar a sua própria experiência, vale dizer que esse resultado só é possível pela pouca presença de indivíduos que se declararam pretos, pois os poucos pretos declararam mais ter sofrido discriminação racial, diferente dos pardos e brancos¹³.

A opinião dos indivíduos sobre as diferenças e conflitos torna visível como as desigualdades de resultados e de oportunidades são percebidas, e como visto acima existe uma construção social sobre a existência de diferenças de renda e cor e do racismo na sociedade brasileira. Diante dessas percepções o que impulsiona os indivíduos em direção a melhores posições socioeconômicas? A origem social, empenho pessoal, sorte ou redes sociais?

Na pesquisa do ISSP, já mencionada, os entrevistados foram perguntados sobre itens que revelam a percepção que têm sobre os mecanismos de mobilidade social: no Brasil, as pessoas são recompensadas e ascendem por esforços e inteligência/qualificação; é preciso ter sorte para subir na vida; a importância de ter família rica e conhecer pessoas importantes para melhorar na vida. Embora tenha sido feitas com perguntas diferentes pode-se hierarquizar a adesão à concordância ou importância dada aos itens como forma de construir um olhar sobre o sistema de valores dos brasileiros. Os resultados surpreendem porque o nível de concordância (totalmente ou em parte) é

¹² Pelos dados do ISSP 50% declararam que os conflitos entre pretos e brancos são fortes, 23% não muito fortes e 22% que não há conflito, o que soma 73% declarando a existência de conflitos.

¹³ Dos 42 pretos que declararam ter sofrido discriminação, 17 (40%) declararam a racial e 2 (4,8%) de classe social. Entre os 45 pardos esses números foram 9 (20%) e 20 (44,4%) e para os brancos 4 (4,7%) e 38 (44,7%), respectivamente.

significativamente maior para o quesito ter sorte 76,3%; seguido por ser recompensado pelas qualificações 56%, a importância de conhecer pessoas bem colocadas 52,3%, concordância da recompensa pelos esforços 39,8%; importância de ter família rica, 39%. Reconhecendo a disparidade de renda da sociedade brasileira e os conflitos, é a sorte que aparece mais citada como elemento para determinar as posições ocupadas, revelando uma falta de confiança na meritocracia.

Os universitários da UERJ, por sua vez, aderem a uma percepção aparentemente enigmática da ascensão social. Quando perguntados sobre a importância (muito importante, importante, pouco importante e não importante) de ter família rica, ter sorte, ser esforçado, estudar e conhecer pessoas importantes para ser uma pessoa bem sucedida, 97% consideraram estudar e 95% consideraram ser uma pessoa esforçada muito importante ou importante. Uma adesão compatível ao dado anteriormente apresentado sobre vocação como motivo mais citado para a escolha do curso, todas invocam a ideia de dedicação e empenho individual. No entanto, em seguida, vieram conhecer pessoas importantes (87%), ter sorte (73,3%) e ter família rica (58,8%).

Mesmo numa sociedade percebida como muito desigual, a origem social conta menos como mecanismo para ser bem sucedido, a hierarquia simbólica (conhecer pessoas importantes) pesa mais. Há uma combinação entre investimento pessoal e as redes sociais, onde o imponderável (a sorte) tem seu lugar e a origem rica importa menos, o que evidencia a percepção de uma sociedade muito móvel na qual as pessoas podem subir desde que se esforcem, conheçam as pessoas certas e tenham sorte, caso não tenham família rica. Desse modo, diferente da interpretação de que se trata de uma crença nos valores da meritocracia, pode-se interpretar como a crença em uma sociedade individualista onde mérito conta até certo ponto, é preciso ser bem relacionado e de uma dose de sorte.

Será que os reprodutores e ascendentes pensam da mesma forma? As diferenças são insignificantes, a única que merece destaque é a maior adesão dos reprodutores à sorte. O que realmente se torna um dado muito interessante, pois aqueles que estão com seus lugares mais assegurados são aqueles que mais depositam na sorte seu sucesso, indicando que ninguém se sente com um bom futuro garantido.

Considerações finais

A capacidade explicativa da persistência das desigualdades e da sua redução em alguns níveis da escolaridade através da MMI e do modelo analítico de Mare foi fundamental para o desenvolvimento dos estudos sobre o tema, mas também através delas os limites foram sendo postos. Estudos como Breen e Jonsson (2000) e Shavit e Ayalon (2004) apontaram uma significativa lacuna nos estudos de estratificação: a diferenciação qualitativa do sistema educacional, isto é, o sistema educacional não é linear e com um único caminho. E a expansão educacional tende a ser acompanhada de maior complexificação do sistema educacional tornando mais evidente a diferenciação desse sistema, novos lugares se tornam disponíveis em novos segmentos (Arum et al, op.cit).

No Brasil, o conjunto de estudos utilizando diferentes bases de dados e modelos estatísticos mostraram a impossibilidade de assumir um único modelo ou corroborar hipóteses clássicas da literatura (Silva, 2003; Ribeiro, 2007). Da mesma forma que não obstante a rede de ensino pública permita maior chance de alcançar melhores ocupações (Prates et al, 2012), seguir a rede de ensino privada ou pública não se configura caminhos qualitativamente diferentes (Mont'álvão, 2011).

A seleção do olhar para aqueles que ingressam no ensino superior supõe que outras transições tenham sido feitas e que a análise sobre elas fiquem de fora (Bourdieu e Passeron, 1970), mas por outro lado permite o investimento em conhecer elementos que podem ajudar a compreender aqueles que fazem apostas mais robustas na escolarização.

Nos anos escolhidos para análise o Brasil caminhou em duas direções: redução das desigualdades de renda e ampliação das oportunidades educacionais em todos os níveis. O que permitiu o aumento do acesso do segundo grau, ampliando a demanda por ensino superior. A oferta de ensino superior, por sua vez, sofreu algumas mudanças significativas que começaram com a

expansão das vagas na rede privada, o barateamento das mensalidades e programas públicos de incentivo ao preenchimento das vagas nessas unidades e acesso dos grupos sociais em desvantagens através de programas de reserva de vagas para alunos de escola pública, renda baixa e cor/raça. As mudanças e permanências na demanda e oferta se torna visível no perfil dos universitários: cresce grupos sociais em desvantagem, mas nada que altere de forma significativa as posições.

Como entender quem faz e quem não faz a aposta no ensino superior no contexto de expansão educacional? Elegeu-se para tanto os jovens de 18 a 29 anos com segundo grau completo e analisamos seus destinos escolares (não estudar, estudar outro curso ou estar no ensino superior). Dentre os achados destaca-se que existe uma parcela que se mantém fora da aposta no ensino superior a despeito de conjunturas mais ou menos favoráveis.

No entanto, analisando por grupos de cor e renda os anos 2000 sinalizam para o maior acesso dos grupos em desvantagem, negros e mais pobres, o que não implica em uma queda brusca da desigualdade em relação aos grupos em vantagem. A tendência é uma queda muito lenta das desigualdades. Foi fundamental identificar que as oportunidades para avançar em direção à educação superior são mais desigualmente distribuídas entre brancos e negros quando estes estão nos polos de renda. A constatação por si só traz duas questões. A primeira é de que mesmo na pobreza a cor tem um efeito importante nos destinos escolares dos jovens. A segunda de que a renda termina por não dar conta exclusivamente das desigualdades, a desigualdade no quintil mais rico é alta. A população negra acumula desvantagens com discriminação racial resultando em menos recursos para competição mesmo estando no nível de renda mais alto.

Por fim, cabe dizer que as perspectivas que lidam com as práticas e escolhas levando em consideração valores culturais, crenças e práticas socializadoras parecem ter uma capacidade explicativa muito grande dada a resistência de um percentual significativo de jovens em fazer apostas mais altas na educação e a aproximação entre as percepções dos reprodutores e ascendentes encontrada nos dados do survey da UERJ.

Bibliografia

ARUM, Richard.; GAMORAN, Adam.; SHAVIT, Yossi. (2007), "More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation and Market Structure in Higher Education". In: _____ (Orgs.). *Stratification in Higher Education, a comparative study*. Stanford, Stanford University Press.

AYALON, Hanna.; SHAVIT, Yossi. (2004), "Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited". *Sociology of Education*, vol. 77, No. 2, pp. 103-120.

BARBOSA, Maria Ligia. (2009), "O Social desloca as inteligências: a família como fator de desempenho escolar". In: *Desigualdade e desempenho*. Belo Horizonte, Argvmentvm.

BARBOSA, Maria Ligia; SANTOS, Clarissa. (2011), "A Permeabilidade social nas carreiras do ensino superior". *Cadernos do CRH*, vol. 24 no. 63.

BOUDON, Raymond. (1981), *Desigualdade de oportunidades*. Brasília, Editora da UNB.

BOURDIEU, Pierre. (1979), *La Distinction*. Paris, Les Editions de Minuit.

_____. (1996), *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Editora Papirus.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (1974), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CAMARANO, Ana Amélia (Org). (2006), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro, Ipea.

CARDOSO, Adalberto. (2010), *A construção da sociedade do trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro, FGV.

CASTRO, Maria Helena “As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro”. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). (1999), *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro, IPEA.

COMIM, Alvaro; BARBOSA, Jerônimo. (2011), *Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil*. São Paulo, Novos Estudos CEBRAP, n. 91.

FERES JR., João.; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz. (2011), *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. Curitiba, XV Congresso Brasileiro de Sociologia, da Sociedade Brasileira de Sociologia.

FERNANDES, Daniele. (2005), “Estratificação educacional, origem socioeconômica e raça no Brasil: as barreiras da cor”. In: Instituto de Pesquisas Sociais Aplicadas (Org.). *Prêmio IPEA 40 Anos*. Brasília, IPEA.

GOLDTHORPE, Jonh. (1996), “Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment”. *The British Journal of Sociology*, vol. 47, no 3, pp. 481-505.

_____. (2007), “Explaining educational Differentials”. In: *On Sociology*. Stanford, Stanford University Press.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson. (1999), “Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil”. In HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson e LIMA, Márcia (eds.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro, Contracapa.

_____. (2000), "Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil". *Dados*, vol. 43, nº 3, pp. 423-445.

HENRIQUES, Ricardo. (2001), *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília, Ipea. Texto para discussão n. 807

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. (2009), “Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período de 2001 a 2008”. In: DE PAULA, Marilene.; HERINGER, Rosana (Orgs.). *Caminhos Convergentes*. Rio de Janeiro, Fundação Heinrich Böll Stiftung & Actionaid Brasil.

LAACHER, Smäin. (1990), “L'école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées”. *Politix*, n. 12, p. 25-37.

LAHIRE, Bernard. (2002), *O homem plural, os determinantes da ação*. Petrópolis, Vozes.

_____. (1997), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática.

MADEIRA, Felícia (2004), “A improvisação na concepção de programas sociais: muitas convicções, poucas constatações - o caso do primeiro emprego”. *Revista São Paulo em Perspectiva*, vol. 4, n. 18.

_____. (1981), "Stability in Educational Stratification". *American Sociological Review*, vol. 46, pp 72-87.

Ministério da Educação e Cultural (MEC), Consulta ao sítio <http://portal.mec.gov.br/> em 2012.

NEVES, Clarissa. (2007), "Desafios da Educação Superior". *Sociologias*, v. 17, p. 14-21.

_____. (2012), *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. São Francisco\Califórnia, XXX International Congress of the Latin American Studies Association.

NEVES, Clarissa; MORCHE, Bruno; ANHAIA, Bruna. (2011), "Educação Superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social". *ALAS Controversias y Concurrências Latino americanas*, v. 4, p. 123-140.

OSÓRIO, Rafael. (2009), "Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, p. 867-880.

PARSONS, Talcott. (1970), "Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revised." In: LAUMANN, Edward. (ed.). *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis, Bobbs-Merril.

PICANÇO, Felícia. (2009), *Juventude e trabalho decente no Brasil: proposta de mensuração e alguns resultados*. Rio de Janeiro, XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association.

POCHMAN, Márcio. (2000), *A Batalha pelo Primeiro Emprego*. São Paulo: Publisher.

PORTES, Écio. (1993), *Trajatórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte, Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação - UFMG.

PRATES, Antonio. (2007), "Universidades vs. Terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade – caso brasileiro". *Sociologias*, nº 17, p. 102-123.

_____. (2010), "Ampliação do sistema de ensino superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro". *Estudos de Sociologia*, v.15, n.28, p. 125-146.

PRATES, Antonio; SILVA, Matheus; PAULA, Túlio de. (2012), "Natureza administrativa das instituições de Ensino Superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho". *Sociedade e Estado*, v. 27, n.1.

QUEIROZ, Delcele; SANTOS, Jocélio. (2007), "Sistema de cotas: um multiculturalismo brasileiro." *Ciência e Cultura*, v. 59, p. 41-45.

RIBEIRO, Carlos Antônio. (2007), *Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil*. Bauru, EDUSC.

_____. (2011), "Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil". *Dados*, v. 54, p. 41-88.

ROSA, Renata. (2007) “Por uma Política de Ação Afirmativa na Educação Básica”. In: BRAGA, Maria Lúcia; SILVEIRA, Maria Helena (Orgs). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

SCALON, Celi (Org). (2004), *Imagens da desigualdade*. Belo Horizonte, UFMG.

SHAVIT, Yossi.; KRAUS, V. (1990), "Educational Transitions in Israel: A Test of the Industrialization and Credentialization Hypotheses." *Sociology of Education* vol. 63, pp 133-41.

SILVA, Nelson. (2003), “Expansão escolar e estratificação racial no Brasil”. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson. (Orgs). *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro, Topbooks.

SOUZA E SILVA, Jailson. (2003), *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade*. Rio de Janeiro, 7 letras.

VALLADARES, Licia. (2010), “Educação e mobilidade social nas favelas do Rio de Janeiro: O caso dos graduandos e graduados”. *Revista Dilemas*, vol. 2.

VIANNA, Maria José. (1998), *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Belo Horizonte, Tese (doutorado) – Faculdade de Educação - UFMG.

_____. (2005), “As Práticas Socializadoras familiares como Locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 90, p. 107-125.

ZAGO, N. (2000), “Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas”. *Paidéia*, vol. 10, no. 18, p. 70-80.