

As (novas) razões do improvável: a transição de jovens das classes baixas para o ensino superior no Brasil.

Situação atual de pesquisa em curso

GT 25: Educação e Desigualdade Social

Manoel de Almeida Neto (PUC-MG – Brasil)

Resumo

A partir de pesquisa realizada com estudantes de diversas áreas (exatas, biomédicas, ciências sociais e humanas) de uma universidade privada em Belo Horizonte (MG) - todos beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pertencentes a famílias com renda per capita de até 1 e ½ Salário Mínimo e com pais de baixa escolaridade -, pretendeu-se identificar a influência que as variáveis não captadas pelas pesquisas quantitativas - tais como a motivação, o esforço, a disciplina e as aspirações individuais, o capital social, as influências, expectativas e apoio dos “outros significantes” e o “tipo e qualidade” de escola cursada no ensino básico – podem exercer sobre as chances de transição e de permanência de jovens provenientes de classes baixas no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior, Desigualdades Educacionais¹.

Texto para apresentação:

A demanda, assim como o acesso ao ensino superior, vêm crescendo de forma acentuada no mundo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. O número de alunos neste nível de ensino passou de 13 milhões em 1960 para 80,5 milhões em 1995 (ILON, 2010 apud STROMQUIST, 2012).

No Brasil, em pouco mais de 30 anos e, sobretudo, a partir da década de 1990, após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que acelerou a expansão e o consequente aumento do número de vagas, principalmente no setor privado, o sistema de ensino superior brasileiro passou por uma série de mudanças, com a incorporação de um público mais diferenciado socialmente (estudantes do gênero feminino, jovens negros e pardos, alunos de baixa renda e outros mais velhos, já integrados ao mercado de trabalho), além de ter passado por um acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino (MARTINS, 2000; NEVES, 2011; SCHWARTZMAN, 2008). As vagas no ensino superior no Brasil cresceram 309% entre 1995 e 2010, chegando hoje a 6.739.689 estudantes matriculados em cursos de graduação, dos quais 74,25% em instituições de ensino superior (IES) privadas e 25,75% em públicas (MEC-INEP, 2012).

Do ponto de vista da inclusão racial, a proporção de jovens negros entre 18 e 24 anos que frequentam ou já concluíram o ensino superior subiu de 1,8% em 1997 para 8,8% em 2011 (MEC-INEP, 2012). A porcentagem de jovens desta mesma faixa etária pertencentes ao quinto inferior de rendimento mensal familiar per capita que frequenta ou já finalizou o curso superior, passou de 0,5% em 1997 para 4,2% em 2011 (MEC-INEP, 2012). As mulheres correspondem, hoje, a 57% dos matriculados e a 60,9% dos concluintes do ensino superior no país (MEC-INEP, 2010).

Como forma de propiciar o acesso de jovens de estratos socioeconômicos inferiores no ensino superior, o governo federal criou, em 2004, o Programa Universidade para Todos², o que

¹ Agradeço ao meu orientando Roney Marques de Assis, aluno do Curso de Graduação em Ciências Sociais da PUC-Minas, pela cessão das entrevistas realizadas com alunos bolsistas do PROUNI, material que utilizei neste trabalho.

possibilitou o acesso de cerca de 920.000 mil alunos (entre 1.200.000 vagas ofertadas) a instituições de ensino superior privado desde 2005 até 2011. Em torno de 19% dos alunos das IES privadas são bolsistas do PROUNI, o que corresponde a quase 15% do montante total de alunos do ensino superior no país.

Apesar desta grande expansão nos últimos anos, a taxa de escolarização líquida nesse nível de ensino no Brasil, isto é, de jovens entre 18 e 24 anos que frequentam cursos de graduação, de apenas 14,8%, continua sendo uma das mais baixas da América Latina, a despeito da meta do Plano Nacional de Educação de 2001 de elevar essa porcentagem para 30% em 2011. Nos países “desenvolvidos”, o incremento do acesso a esse nível de ensino começou a se dar a partir da década de 1960, fazendo com que na década de 1990 diversos países já tivessem ultrapassado a taxa de 50% de escolarização líquida.

Não obstante a incorporação de um contingente grande de estudantes das classes baixas na última década, a alta seletividade do processo de inserção no ensino superior fica visível nas taxas de escolarização neste nível de ensino por faixa de renda familiar: em 2003, no auge do processo de expansão do ensino superior no país, esta taxa era de 71% entre aqueles cuja renda familiar per capita era de mais de 5 salários mínimos. Já entre aqueles com renda familiar per capita de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, que representam 75% dos indivíduos no Brasil, era de apenas 4% (ANDRADE, C. Y. & DACHS, J. N., 2007). Esta desigualdade se reflete também na composição social de ambos os sistemas, público e privado, de ensino superior: a porcentagem de estudantes oriundos de famílias pertencentes ao quinto mais elevado de renda familiar per capita, que representam 9,6% das famílias brasileiras, é 53,7% na rede pública e de 58,7% na rede privada. Já a porcentagem de estudantes de nível superior provenientes das famílias do quinto inferior de renda, que são 30,2% das famílias do país, configura apenas 2,9% dos estudantes do sistema público e 1% do sistema privado (NEVES et ali, 2011).

Contrariando as teorias da modernização, de viés funcionalista, as quais enfatizam o papel da escolarização na redução das desigualdades sociais pela substituição dos privilégios decorrentes da origem socioeconômica e de outros critérios adscritos pelo mérito individual (Parsons, 1974; Treiman, 1970), vários estudos têm demonstrado que a expansão dos sistemas educativos não tem resultado em uma maior igualdade de chances educacionais relativas, mesmo nos países desenvolvidos. A influência da origem familiar sobre a trajetória e a progressão escolar e, conseqüentemente, sobre o status ocupacional e a mobilidade social dos indivíduos permanece estável, mesmo quando há um aumento no alcance educacional geral, revelando, assim, a persistência de desigualdades de oportunidades educacionais (Shavit e Blossfeld, 1993; Erikson and Goldthorpe, 1992). Em todos os lugares já pesquisados, estudantes cujos pais têm alto nível de escolarização e, sobretudo, de renda, têm larga vantagem sobre aqueles com pais de menor renda e escolaridade.

Com efeito, desde a década de 1960 as pesquisas têm demonstrado, de maneira geral, que a expansão dos sistemas educacionais não tem sido suficiente para minimizar a ligação entre a origem social e o destino escolar e social dos indivíduos. Entretanto, de acordo com o modelo da “seletividade diferencial” proposto por Mare (1981), baseado na aplicação de regressões logísticas para cada transição escolar, os efeitos da origem social, sobretudo da classe social e da ocupação dos pais, variam ao longo das transições escolares, sendo mais forte nas transições iniciais (para o ensino fundamental e depois para o médio) e mais atenuado na transição final, para o ensino superior. Com efeito, Shavit e Blossfeld (1993) comprovaram, através da análise comparativa de estudos realizados em vários países desenvolvidos a partir do modelo de Mare, os quais passaram

²O Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Governo Federal foi criado em 2004 e previa a concessão, até 2010, de bolsas parciais (de 25 e 50%) e integrais para alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas (ou em privadas com bolsa integral) e com renda familiar per capita de até 3 salários mínimos (bolsas parciais) e de até 1,5 salários mínimos (bolsas integrais). A partir de 2011, passaram a ser concedidas apenas bolsas integrais. Em 2010, 68,56% dos alunos do PROUNI eram bolsistas integrais e 31,47%, bolsistas parciais (MEC, SISPROUNI, 2010). Os alunos que se enquadram nesses perfis são selecionados através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e não através de vestibulares.

por processos de expansão educacional, que o efeito da origem social na progressão escolar é forte no começo do percurso educacional e diminui nas transições educacionais posteriores.

Mesmo reconhecendo a melhoria nas diferenças entre os grupos de raça, gênero e estratos socioeconômicos no acesso à escola e mesmo ao ensino superior no Brasil, as relações entre origens e destinos continuam muito fortes, inclusive sobre a probabilidade dos indivíduos realizarem a última transição escolar, para o ensino superior, conforme comprovam vários estudos sobre estratificação social realizados nas últimas décadas (Hasenbalg e Silva, 2003; Fernandes, 1999; Colares, 2010). Ao contrário do que foi constatado nos estudos comparativos internacionais realizados em países desenvolvidos (p.e. Shavit e Blossfeld, 1993), no Brasil os efeitos das origens familiares no alcance educacional não são lineares, isto é, os diversos componentes destas origens, tais como raça, ocupação e escolaridade dos pais e classe social, têm efeitos crescentes e decrescentes. Nas pesquisas realizadas na década de 1990 e início dos anos 2000, os efeitos da raça e da renda familiar, por exemplo, tendiam a aumentar (ainda que de maneira menos intensa no caso da última) nas últimas transições educacionais, ao passo que o efeito da escolaridade do pai era mais estável, tendendo a decrescer ao longo destas transições (Hasenbalg e Silva, 2003; Fernandes, 1999).

Pesquisas mais recentes, realizadas a partir de dados da década de 2010, período marcado pela adoção de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, revelam diferenças no efeito dos componentes das origens (raça, renda familiar e escolaridade dos pais) sobre a probabilidade de acesso dos alunos, de acordo com o tipo de instituição (pública ou privada), o tipo (acadêmico, vocacional ou tecnológico) e a área do curso (exatas, biomédicas, ciências sociais aplicadas, humanas etc.) e a região do país. De maneira geral, pode-se dizer que houve uma diminuição dos efeitos da escolaridade dos pais, tanto na rede pública quanto na privada, e uma estabilização da influência da classe social de origem sobre as probabilidades de transição para o ensino superior (MONT`ALVÃO, 2013). Da mesma forma, vem se reduzindo as vantagens de estudantes brancos e amarelos sobre os estudantes pardos e negros, sobretudo na rede privada.

Ao que tudo indica, está ocorrendo, no Brasil, uma alteração no padrão dos efeitos das origens sociais sobre a trajetória escolar dos jovens identificado nos estudos sobre estratificação social realizados nas últimas décadas no país (Hasenbalg e Silva, 2003; Fernandes, 1999; Colares, 2010) os quais apontavam ora um aumento ora uma atenuação dos efeitos dos componentes da origem social. Entretanto, a análise estatística não é capaz de identificar os motivos desta diminuição da influência das origens sociais sobre as chances de progressão escolar.

De fato, a limitação do modelo estatístico utilizado para avaliar o peso da origem social nas transições escolares (MARE, 1980) reside na sua incapacidade de explicação das *razões* dos efeitos declinantes das características de origem dos pais sobre as probabilidades de progressão ao longo das transições escolares, já que este modelo não é capaz de identificar a *heterogeneidade não mensurada*, ou seja, o peso referencial das chamadas variáveis intervenientes (tais como rendimento escolar, motivação, habilidades e competências, influências e referências sociais, atitudes, ambições e aspirações) sobre a seletividade escolar. Da mesma forma, Silva (2003) reconhece que as pesquisas quantitativas não conseguem captar a influência que variáveis tais como capacidade cognitiva, aspirações profissionais, “outros significantes” etc. têm na mediação do efeito da origem socioeconômica familiar sobre a realização educacional dos indivíduos. Segundo ele, a diminuição da influência das variáveis de origem social pode estar relacionada a estas variáveis (Silva, 2003).

Para preencher esta lacuna, nos propusemos a investigar o que leva determinados indivíduos, ainda que uma minoria, a superarem a sua origem social e “condição” de classe e ingressar no ensino superior. O que os levou a romper com o sistema específico de disposições para a ação, transmitidos na forma do *habitus*, do seu grupo social e, desta forma, a superar as condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social? O que os levou a considerar a possibilidade de continuação e êxito na trajetória escolar e, por conseguinte, a incorporar um novo *habitus*, mesmo provindo de ambientes marcados, muitas vezes, por experiências de fracasso neste meio?

As condições não-quantificáveis para a transição para o ensino superior

“Como uma família que acumula tantas ‘deficiências’ poderia levar uma criança a ter ‘sucesso’ na escola? Pergunta o sociólogo, em busca de maiores explicações.” Bernard Lahire.

As questões que pretendemos abordar neste segundo momento dizem respeito, portanto, a esta dimensão mais qualitativa - referente à motivação, ao esforço, à disciplina e às aspirações individuais, ao capital e às redes sociais, às influências e expectativas dos “outros significantes” e ao “tipo e qualidade” de escola cursada no ensino básico -, que normalmente não é captada nas pesquisas quantitativas, mas que podem contribuir para a atenuação do peso das variáveis de origem e permitir o acesso ao ensino superior.

Sendo assim, nos propomos a investigar o que leva determinados indivíduos, ainda que uma minoria, a superarem a sua “condição” (e determinação estrutural) de classe e finalizar o ensino fundamental e médio e ingressar no ensino superior. Além das variáveis socioeconômicas e culturais (sobretudo renda familiar e escolaridade dos pais), quais são as outras variáveis que incidem sobre essa possibilidade? Por outro lado, o que tem impedido a maioria destes jovens, inclusive aqueles que finalizam o ensino médio, de ter acesso ao ensino superior?

Para tanto, foram aplicados 29 questionários com questões fechadas e abertas e realizadas três entrevistas em profundidade com estudantes bolsistas do PROUNI, matriculados em cursos das diversas áreas de conhecimento (Exatas e Engenharias; Saúde e Biológicas; Humanas e Sociais Aplicadas) de uma grande universidade particular brasileira, localizada em Belo Horizonte (MG), entre 2010 e 2012³.

A maioria dos estudantes aos quais foi aplicado o questionário cursava entre o terceiro e o quarto semestre do curso, estava na faixa etária entre 17 e 25 anos, se autodeclarou pardo ou negro, era solteira, residia com os pais, em Belo Horizonte ou Região Metropolitana, e cursou o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública (tanto municipal como estadual). Quinze dos entrevistados são mulheres e quatorze, homes. Os pais tinham, majoritariamente, o ensino médio completo ou incompleto, as mães o fundamental completo, e a sua renda familiar girava entre 2 e 5 salários mínimos (entre US\$ 565 e US\$ 1412). A metade dos alunos entrevistados exercia algum tipo de atividade remunerada não relacionada com a área do curso em que estavam matriculados. E onze deles exercia algum tipo de atividade remunerada relacionada com a área de formação profissional e acadêmica do curso, como estágios, pesquisas e projetos de extensão universitária.

No que tange às respostas dadas às questões fechadas, ressalta-se o fato destes alunos considerarem maiores as dificuldades de ordem econômica (referentes à despesas como livros, transporte, alimentação etc.) e concernentes à falta de tempo (de estudo, de frequência às aulas) no seu percurso na universidade do que aquelas propriamente acadêmicas, referentes à adaptação ao ambiente universitário e ao acompanhamento e aprovação nas disciplinas. Há a percepção clara de que os maiores obstáculos dizem respeito mais às suas condições “estruturais” de classe do que especificamente às suas próprias capacidades cognitivas, habilidades e competências individuais.

Corroborando esta percepção, há também a avaliação positiva do próprio desempenho acadêmico no ensino superior: dos 29 entrevistados, 5 o consideraram “muito bom”, 20 “bom” e apenas quatro autoavaliaram o seu desempenho como “regular”.

Por outro lado, na perspectiva dos estudantes entrevistados este bom desempenho pode ser atribuído ao próprio esforço feito para ingressar e permanecer na universidade: 19 deles consideraram que “se esforçam muito” e 9 “que se esforçam mais ou menos”.

³As entrevistas realizadas são parte de dois projetos de pesquisa maiores, ambos ainda em andamento, dos quais sou autor e orientador (neste caso, trata-se do estudo “A Evasão de Estudantes da PUC Minas Beneficiários do Programa Universidade para Todos”, de Roney Marques de Assis (2013))

Quando se referem ao grande “esforço” necessário a um desempenho razoável no ambiente acadêmico, talvez estes alunos estejam remetendo à necessidade concomitante de trabalhar - já que dos 29 entrevistados, 23 exercem algum tipo de atividade remunerada - mas também ao tempo necessário de dedicação aos estudos. Com efeito, 24 deles afirmaram ter que estudar de 4 a 9 horas por semana fora da sala de aula.

A partir das respostas às questões abertas do questionário foi possível aprofundar algumas destas percepções dos estudantes, sobretudo em relação: a) às suas trajetórias escolares no ensino fundamental; b) às dificuldades encontradas na transição e na permanência no ensino superior e as estratégias para a sua superação; c) ao esforço e às habilidades, competências e atitudes desenvolvidas; d) ao incremento do capital social, decorrente do convívio com pessoas “diferentes” do seu próprio meio social e da ampliação das redes de relações; e) à influência da família na progressão escolar e f) às expectativas e projetos profissionais futuros relacionados ao bom desempenho acadêmico.

De maneira geral, os estudantes entrevistados avaliam mal as escolas nas quais estudaram no ensino fundamental, apontando para a necessidade de uma mudança de atitude em relação à escola e ao estudo no ensino superior, considerado bem mais “difícil”:

[É visível] a defasagem do ensino na rede pública. Consegui um bom desempenho no ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], porém quando ingressei na faculdade percebi as deficiências de um péssimo ensino médio. Não tinha base nenhuma. (Bolsista do curso de Ciências Biológicas)

Me senti um burro. Parecia que nunca havia estudado. Matemática em um nível que nem tinha passado perto quando tava na escola. Tive muita dificuldade, tive que ter aulas de reforço pra aprender coisas que devia ter aprendido na escola. (Bolsista do curso de Matemática)

É muito mais puxado. Na escola ainda empurrava com a barriga. Não era péssima aluna, mas também não era das melhores. Quando cheguei na faculdade vi que as coisas eram bem mais complicadas e que a escola pública não tinha me dado muita base. (Bolsista do curso de Arquitetura)

Para uma estudante entrevistada, entretanto, o fato de ser muito “estudiosa” e ter vindo de uma boa escola pública permitiu realizar uma transição mais tranquila para o ensino superior. A dificuldade encontrada foi em relação às estratégias de uso do tempo e aos tipos de atividades exigidas na universidade:

Não percebi tantas diferenças, pra falar a verdade. No meu caso, pelo menos. Eu era uma estudante muito dedicada de uma escola municipal muito boa, então o ensino não era fraco, e eu sempre me dediquei muito e sempre li muito. Talvez para algumas pessoas sejam estes pontos as maiores diferenças. Mas pra mim, não foi tanto. O maior impacto pra mim foi a quantidade de trabalhos em grupo, coisa com a qual eu não estava acostumada e achei extremamente difícil, e o problema da divisão de tempo entre estudo, leituras, trabalhos, projetos de extensão e etc. (Bolsista de Relações Internacionais)

A exigência de maior autonomia, face às características da vida universitária e também ao perfil dos professores (menos “atenciosos” do que os do ensino fundamental e médio), também leva, na percepção dos estudantes, ao desenvolvimento de uma maior responsabilidade em relação aos estudos:

[...] Outro aspecto que senti diferença foi a distância na relação professor aluno. Os professores não querem nem saber, matéria dada é matéria dada. (Bolsista do curso de Eng^a Mecatrônica)

O ritmo é bem diferente da escola. Na universidade sua responsabilidade aumenta consideravelmente já que se não for por conta própria as coisas não andam. Os professores não querem nem saber o que se passa na sua vida, ao contrário da escola onde os professores acompanham mais de perto o aluno. (Bolsista do curso de Psicologia)

Como entrei na faculdade com 17 anos, até então eu nunca saía de casa sozinha, principalmente para Belo Horizonte. Além disso, tive também que aprender a lidar com pessoas com vivências completamente diferentes da minha. Enfim, a liberdade que tive pra estudar em outra cidade me proporcionou amadurecimento e novas e grandes responsabilidades. (Bolsista do curso de Relações Internacionais)

A independência que se adquire na vida universitária. O estudante ganha mais autonomia, o que não se tinha muito no colegial, e junto com isso ganha mais responsabilidade com suas coisas. Agora você sabe as consequências que cada ação vai te trazer e tem que assumi-las. (Bolsista do curso de Psicologia)

No que concerne às dificuldades encontradas na transição e na permanência no ensino superior, é visível na fala dos entrevistados o desenvolvimento de estratégias para a superação dos obstáculos:

Procuro encontrar uma forma de resolver as dificuldades, estudando até mais tarde, tentando ficar mais atento aos conteúdos. (Bolsista do curso de Ciências Sociais)

Literalmente correndo atrás, tenho refeito todo o ensino médio, busco ajuda dos professores, monitorias oferecidas pela faculdade. (Bolsista do curso de Ciências Biológicas)

Sobre o conteúdo, busco estudar mais para acompanhar a turma e recuperar o tempo perdido por não ter um tido um fraco 2º grau. Também peço ajuda para os meus colegas de turma e monitoria. (Bolsista do curso de Matemática)

O desenvolvimento de novas habilidades e competências, de formas de organização e aproveitamento do tempo, bem como da autodisciplina, também foram considerados elementos imprescindíveis à adaptação ao ambiente e às exigências do meio acadêmico:

A organização do tempo para se dedicar é complicado. Acaba que tenho que deixar de fazer outras coisas como ir pra barzinho, boate. Mas acho que tem ser assim mesmo se eu quero formar. Se não fizer não vai ter quem faça por mim. (Bolsista do curso de Fisioterapia)

Hoje minha vida é basicamente trabalho e estudo, inclusive nos finais de semana. O tempo que tenho livre dedico as tarefas da faculdade e á leitura dos textos. Tive que diminuir muita outras coisas que fazia, como sair com os amigos, para poder dar conta de tudo. (Bolsista do curso de Eng^a Mecatrônica)

O problema é a distribuição de tempo para estudo, trabalhos, etc. e quase não me sobra tempo para dormir. Esse semestre percebi que é mais fácil pra mim dormir a tarde e virar a noite estudando. (Bolsista do curso de Relações Internacionais)

Por outro lado, os estudantes perceberam também a ampliação das redes de relações e o conseqüente incremento do capital social, decorrente do convívio com pessoas “diferentes” do seu próprio meio social:

Amadurecimento. Mudança de tratamento com as pessoas. Novos relacionamentos. Novo jeito de ver a vida. Crescimento pessoal com trabalho e dedicação. Maior seriedade na vida. (Bolsista do curso de Eng^a Mecatrônica)

A mudança de visão que você tem das diversas coisas que estão ao seu redor, como: política, relacionamento pessoais, o convívio com diversas pessoas com pontos de vistas diferentes do seu, te possibilitado um crescimento muito grande. (Bolsista do curso de Ciências Sociais)

Por fim, deve-se ressaltar a importância atribuída pelos novos universitários à família no estímulo ao estudo, no acompanhamento e apoio no enfrentamento dos problemas vivenciados ao longo da trajetória escolar e, sobretudo no acesso e permanência no ensino superior:

Minha família tem um papel importantíssimo na minha formação. Ajudam-me, além de financeiramente e moralmente, apoiando os trabalhos que faço. Minha mãe sempre acompanhou como que eu era na escola, me ajudando a fazer meus trabalhos, indo conversar com professores, dando puxão de orelha quando tinha que dar. Depois que entrei pro curso de Pedagogia não foi diferente. Claro que ela não vem conversar com os professores, mas está sempre querendo saber como estão indo as coisas da faculdade. (Bolsista do curso de Pedagogia)

Simplesmente é graças a eles que estou fazendo esse curso. Sem ajuda deles seria impossível, estão sempre me apoiando. Só não desanimei por causa deles. É difícil pra quem vem de família pobre estudar e ter um curso superior. Muitas vezes eu pensei em desistir, mas eles me mostraram que não tem nada fácil no mundo, que tem que batalhar mesmo. (Bolsista do curso Matemática)

Diria que é o que me dá forças. Meus pais são os principais incentivadores para que eu estude. Apesar de terem estudado pouco eles sempre falam que hoje o que pode ajudar o pobre a melhorar de vida é o estudo. (Bolsista do curso de Fisioterapia)

Tenho total apoio da minha família me ajudando em todos os sentidos. Vou ser o primeiro da família a ter um diploma e por causa disso meus pais e avós dividem os gastos que tenho com a faculdade. Transporte, lanche, Xerox, tudo isso são eles que me ajudam. (Bolsista do curso de Direito)

Em contrapartida, nota-se que o empenho destes estudantes no ensino superior está diretamente relacionado à necessidade, quase à obrigação, de corresponder às fortes e positivas expectativas dos pais em relação a eles:

Eles sabem que eu sempre me esforcei bastante nos estudos e sou muito determinada para o que eu desejo na minha vida, então eles têm grandes expectativas de me ver uma fisioterapeuta de sucesso. (Bolsista do curso de Fisioterapia)

Meus pais querem antes de mais nada, me ver feliz e realizada profissionalmente. Eles sabem que lutei muito pra estar fazendo esse curso,

que não é fácil depois de tanto tempo sem estudar, divorciada e com filhos. Mas me apóiam sempre. (Bolsista do curso de Matemática)

A expectativa deles é que possa me formar e ser bem sucedido para alcançar tudo que quero. É através do diploma que vou ter condições de ter um emprego melhor, fazer um concurso público pra ter estabilidade financeira. (Bolsista do curso de Direito)

Considerações finais

Na perspectiva de Bourdieu (2008) há certos componentes objetivos, estabelecidos independentemente da vontade dos indivíduos, tais como os capitais econômico, social e cultural, provenientes dos ambientes social e familiar de origem, que podem condicionar as chances de sucesso escolar. Sob este aspecto, não há dúvida da existência de relação entre a origem social e familiar e a trajetória e desempenho escolar dos estudantes. Mas ainda que Bourdieu reconheça que os próprios indivíduos tendem a reproduzir e a perpetuar a estrutura social, através da incorporação de determinadas disposições para a ação típicas de seus *habitus* familiar e de classe, isso não se dá de modo mecânico, na medida em que são princípios de orientação (e não normas cristalizadas de ação), os quais necessitam ser adaptados pelos próprios atores às diversas circunstâncias concretas ou contextos de ação, o que, em última instância, definem as suas chances de sucesso ou fracasso.

Com efeito, pesquisas recentes demonstram que o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do sistema público (VELOSO, 2009), assim como dos prounistas do sistema privado (PDE, 2007), está igual ou acima da média dos demais estudantes, o que denota a capacidade destes jovens de reverterem o déficit de capital cultural de origem e garantirem uma inserção qualificada no ensino superior. Na medida em que um número crescente, ainda que pequeno, de jovens provenientes das classes baixas ingressam e vêm obtendo relativo sucesso em suas trajetórias acadêmicas no ensino superior seria razoável supor o surgimento e a incorporação de um novo *habitus*, decorrente da revisão das chances objetivas de êxito escolar e, assim, do ajustamento dos investimentos (dedicação, tempo e dinheiro) às novas estratégias de ação deste grupo social. A questão que nos interessa é a seguinte: estaria ocorrendo, ainda que em uma fase inicial, a mudança do padrão de reprodução social desta classe (ou de frações desta classe) com a possibilidade de alteração da sua posição estrutural e aproximação efetiva do *habitus* de uma classe média “tradicional”? No caso da classe média “tradicional”, é a posse a priori de capital social e, sobretudo, cultural, o que amplia as perspectivas de êxito no mercado escolar e, por conseguinte, de ascensão social pela escolarização, justificando o grande investimento e esforço das famílias - elas próprias beneficiárias da educação superior no passado - na educação dos filhos.

Sob este aspecto, vale lembrar que estes estudantes que tem tido acesso ao ensino superior vêm das classes baixas, em geral com renda familiar de até 1 e meio salário mínimo per capita, não dispondo, muitas vezes, do capital cultural, isto é, o domínio de conhecimentos, habilidades e competências considerados legítimos e apropriados ao *ethos* acadêmico (como a *fluência* na língua culta e a posse de uma *cultura geral*), os quais provêm do ambiente familiar e que caracteriza e distingue as classes médias. Na perspectiva de Bourdieu, o capital cultural incorporado, proveniente da família de origem, constitui o principal elemento definidor das chances de êxito e, assim, do próprio destino escolar dos estudantes (Bourdieu, 1998). Caracterizado pelo domínio de um tipo de conhecimento reconhecido como “legítimo” e da língua culta, além dos próprios mecanismos, critérios e processos de avaliação formal e informal vigentes no ambiente escolar, este capital cultural é o que garante um melhor desempenho dos estudantes na escola.

Destituídos do capital cultural de origem, os jovens provenientes das classes baixas são, na maioria das vezes, a primeira geração da família a conseguir ingressar no ensino superior. Nesse sentido, a sua motivação para o ingresso e persistência neste nível de ensino viria tanto de uma expectativa familiar - incorporada desde as fases iniciais do processo de socialização e da vida escolar, como ocorre com os jovens da classe média -, mas, sobretudo, das oportunidades objetivas surgidas na

última década (grande oferta de vagas e redução do preço das mensalidades, o Prouni e o financiamento estudantil, no sistema privado, e as políticas de cotas no sistema público), além das próprias expectativas de mobilidade social em um ambiente de crescimento econômico e, portanto, de aumento da demanda por mão de obra qualificada. O desenvolvimento das disposições necessárias ao êxito escolar, tais como autodisciplina e capacidade de concentração, conceituadas como o “rigorismo ascético” por Bourdieu, que no caso das classes médias em ascensão decorre de todo um processo de socialização, adviria de outros processos e estratégias referentes à própria trajetória e ambiente escolar.

Por outro lado, o capital social adquirido ao longo da trajetória na universidade, decorrente do contato com professores, profissionais da área e colegas de outros estratos sociais, viria a compensar, de certo modo, a falta do capital social de origem, permitindo a potencialização do valor do título escolar e, assim, das chances de retorno do investimento pessoal e econômico feito.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, Cibele Yahn de & DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda, raça/cor. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.131, p. 399-422, Maio/Agosto, 2007.

ASSIS, M; BARBOSA, R. e COSTA, B. A evolução das desigualdades de oportunidades educacionais em Minas Gerais: uma análise das transições escolares entre 1989 e 2009. (Paper 36º Encontro Anual da Anpocs, 2012)

BOURDIEU, P. A Miséria do Mundo. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. RJ: Francisco Alves, 1975.

BOUDON, R. (1981). *A Desigualdade das Oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

BRAGA, Mauro Mendes. Inclusão e Equidade: desafios para o Ensino Superior na América Latina, 2007. Disponível em www.cres2008.org

COLLINS, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002-1018.

CORBUCCI, P. R. Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

FERNANDES, D. (2005), "Estratificação Educacional, Origem Socioeconômica e Raça no Brasil: As Barreiras de Cor". Prêmio IPEA 40 Anos-IPEA-CAIXA 2004 (Monografias Premiadas), Brasília, IPEA.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, número 27, Síntese de Indicadores Sociais, Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Rio de Janeiro, 2010.

LAHIRE, B., Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável, São Paulo, Editora Ática, 1997.

LAREAU, A.; HORVAT, E. M. Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, v. 72, n. 1, p. 37–53, Janeiro 1999.

LOBO E SILVA FILHO, R.; MOTEJUNAS, P.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro, Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.37, n.132, p.641-659, 2007.

MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Aníbal Teixeira - Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – disponível em

<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>

MARE, R. D. 1981."Change and Stability in Educational Stratification." *American Sociological Review* 46: 72-87.

_____. Social Background and the School Continuation Decision. *Journal of the American Statistical Association*. 75:295-305. 1980.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, vol.30, no. 106, p.15-35, 2009.

_____. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 41-60. ISSN 0102-8839.

NEVES, C. BAETA; MORCHE, B. & ANHAIA, B. C. Educação Superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social. Congresso da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA), Rio de Janeiro, 2009.

NEVES, C. BAETA & MORCHE, B. Políticas de Inclusão Social na Educação Superior Brasileira: As Políticas Afirmativas e o ProUni. XVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia, Recife (PE), 2011.

NUNES, E. Desafio Estratégico da Política Pública - o Ensino Superior Brasileiro. Rio de Janeiro, Observatório Universitário, Universidade Cândido Mendes, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a08v41sp.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. Equity, Quality and Relevance in Higher Education in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 2004, 76(1): 173-188.

_____. A Questão da Inclusão Social na Universidade Brasileira. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2006. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/inclusao_ufmg.pdf.

SHAVIT and BLOSSFELD. *Persistent Inequality: A Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder Co: Westview Press. 1993.

SILVA, Nelson do Valle. (2003), "Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil", in C. Hasenbalg e N. V. Silva (eds.), *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro, Topbooks.

SOUZA, Jessé. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STROMQUIST, N. Educação Latino-americana em Tempos Globalizados. Rev. Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n. 29. Jan./abr. 2012.

VALLE SILVA, N. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: Carlos Hasenbalg; Nelson do Valle Silva. (Org.). Origens e Destinos- Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. 1 ed., v. 1, p. 105-146.. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.621-644, maio/ago. 2009

WINKLER, K. Financiamento da Educação na América Latina. In SCHWARTZMAN, S. & COX, C. Políticas Educacionais e Coesão Social. SP: Campus, 2010.