

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCSO**  
**DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Orcione Aparecida Vieira Pereira**

**DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: O CASO  
DO ENSINO SUPERIOR**

**JUIZ DE FORA – MG**

**2015**

**ORCIONE APARECIDA VIEIRA PEREIRA**

**DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: O CASO  
DO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração: Cultura, Poder e Instituições, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

**Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas e Desigualdade Social.

**Orientador:** Prof.º Doutor Fernando Tavares Júnior.

**Co-orientador:** Prof.º Doutor Luiz Flávio Neubert.

**JUIZ DE FORA – MG**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Orcione Aparecida Vieira.

Desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil : o caso do ensino superior / Orcione Aparecida Vieira Pereira. -- 2015.

204 f.

Orientador: Fernando Tavares Júnior

Coorientador: Luiz Flávio Neubert

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2015.

1. Sociologia da educação. 2. Desigualdade de oportunidades. 3. Políticas públicas. 4. Democratização. 5. Ensino Superior. I. Tavares Júnior, Fernando, orient. II. Neubert, Luiz Flávio, coorient. III. Título.

ORCIONE APARECIDA VIEIRA PEREIRA

**DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL: O CASO  
DO ENSINO SUPERIOR**

**SUBSTITUIR PELAS ASSINADAS DURANTE A BANCA**

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam e concretizam seus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus e a Nossa Senhora Aparecida que sempre estiveram comigo em todos os momentos da minha vida. E também:

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela oportunidade e apoio.

Ao meu orientador, professor Doutor Fernando Tavares Júnior, e ao meu co-orientador, professor Doutor Luiz Flávio Neubert, pela dedicação, atenção, comprometimento e aprendizado.

À minha família que sempre esteve ao meu lado, me apoiando, incentivando, ajudando, “dando forças”, por meio das orações, bons conselhos, compreensão e dedicação em todas as ocasiões de minha vida. Um agradecimento especial vai para uma pessoa que sempre me inspirou: meu sobrinho e afilhado João Pedro (“Ôh, Dinda!!!”). A todos vocês meu eterno amor.

Aos meus amigos: primeiro, às amigas Junia Leonne Dourado e Martha Elisa Almeida que me acompanharam em grande parte de minha existência, com disposição a me escutar, apoiar e estarem ao meu lado! Amigas, estamos juntas!

Também, não poderia deixar de agradecer aos novos amigos: Ana Paula Moura e Mario Villaquiran, pela atenção, apoio, “almoços” (Risos!), acolhimento e carinho; à Fátima de Paula e família pelas longas conversas, conselhos, cuidado e maravilhosos lanches e quitandas (Hummm! Risos!).

A Júlio Coelho, Antônio Beraldo, Ana Paula Lima, Urias Gonçalves e Wallace Faustino, colegas da pós-graduação que se tornaram amigos ao longo desta caminhada.

Ah, e é claro a Bruno Esteves, Fábio Santos e demais amigos (as) que, mesmo não citados nominalmente, em algum momento estiveram presentes em minha vida neste período tão especial.

Enfim, gostaria de agradecer aos demais professores do Programa, colegas e outras pessoas que colaboraram com a elaboração deste trabalho por meio da atenção, dos debates e diálogos que enriqueceram a minha visão enquanto pesquisadora.

Com certeza, todas estas pessoas, instituições e experiências contribuíram para meu crescimento acadêmico, profissional e me tornaram um ser humano melhor. Meus sinceros agradecimentos a todos.

“Nossa honra não é construída por nossa origem, mas por nosso fim”.  
Friedrich W. Nietzsche

## RESUMO

O cenário educacional brasileiro nas últimas duas décadas foi marcado por diversas transformações, tais como a universalização do ensino fundamental, o crescimento considerável de matrículas no ensino médio e do número de vagas no ensino superior a partir da segunda metade da década de 1990, constituindo a sua recente expansão. Sendo a ampliação do acesso uma das dimensões da democratização da educação, que significa assegurar as possibilidades dos diferentes atores sociais de terem acesso a um bem público específico independentemente de sua origem social, este trabalho objetivou demonstrar se, com a recente expansão da educação superior, em específico da graduação, ocorreu a democratização do acesso de grupos de indivíduos tradicional e historicamente excluídos. Trata-se de uma pesquisa descritiva de dados nacionais relativos aos indivíduos que tiveram acesso ou não ao ensino superior no país e suas características sociais, em especial os atributos sociodemográficos, familiares, econômicos e sócio-ocupacionais. Foram selecionadas as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos de 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011 por representarem intervalos de tempo que correspondem a períodos específicos, isto é, ciclos políticos presidenciais – presidente FHC de 1995 a 2002; presidente Lula de 2003 a 2010; e presidente Dilma a partir de 2011. Entre as várias modificações observadas a partir da análise dos aspectos microssociais dos grupos dos graduandos destacam-se: a maior inserção de indivíduos pardos, negros e indígenas; o aumento do número de indivíduos oriundos de famílias com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo; o crescimento do número de indivíduos com idade superior a 34 anos; e a maior participação dos indivíduos residentes nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste em áreas não-metropolitanas. Como se trata de um fenômeno social que está em pleno curso na atualidade, ainda é cedo afirmar que a democratização do acesso a este nível de ensino efetivamente se concretizou, uma vez que adequações nas políticas educacionais e programas diversos podem e devem acontecer de forma a atingir este objetivo. Porém, os resultados deste estudo mostram que as modificações observadas sinalizam que é este o caminho para a equalização destas oportunidades educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociologia da Educação. Desigualdade de oportunidades. Políticas públicas. Democratização. Ensino superior.

## ABSTRACT

In the last two decades, starting from the second half of the 90's the Brazilian educational system was characterized by several changes throughout diverse transformations, such as universalization of the fundamental education, as well as remarkable growth in the secondary school enrollment and increased by the higher education admissions, establishing its recent expansion. Being these expansion of access one of the dimensions (pillars) in the democratization of education as a means of securing the possibility for the different social actors to have the opportunity to gain public education independently of their social origins, this job has the objective to demonstrate how groups of individuals traditionally and historically excluded have been embraced by the democratization of access. The present paper is about a descriptive research from the national data base with relation to individuals who has access or not to the countries higher education and their social characteristics in special to social demographics attributes, families, economies and social occupations. The information have been selected from the National Household Sample Survey (PNAD) held by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) for the years 1995, 1999, 2003, 2007 and 2011 they represent time intervals that correspond to specific periods, associated with presidential political cycles - President Fernando Henrique Cardoso from 1995 to 2002; President Lula 2003-2010; and President Dilma 2011. Among the various changes observed from the analysis of micro-social aspects of the graduate groups are: the greater inclusion of individuals pardos (browns), blacks and Indians; Increasing in the number of individuals from families with a per capita family income of up to 1.5 minimum wage; the growing number of individuals over the age of 34; and the greater involvement of people living in the Northeast, North and Midwest in non-metropolitan areas. As this is a social phenomenon that is in full operation today, it is premature to state that the democratization of access to this level of education actually materialized, since adjustments in educational policies and various programs can and should happen in order to achieve this goal. However, the results of this study point out that the observed changes suggest that this is the way to equalize these educational opportunities.

**KEYWORDS:** Sociology of education. Unequal Opportunities. Public policies. Democratization of higher education

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Fatores relacionados à equidade externa e interna no sistema educacional ....	20
<b>Quadro 2</b>	Elementos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 .....	61
<b>Quadro 3</b>	Sinopse das políticas públicas educacionais e democratização da educação superior no século XXI, Brasil .....	66
<b>Quadro 4</b>	Conversão do Esquema EGP de 12 para sete categorias / posições ocupacionais.....	98

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Determinantes de oferta (macro) e demanda (microsocial) por ensino superior .....	21
<b>Figura 2</b>	Esquema dos conceitos-chave utilizados nesta pesquisa.....	23
<b>Figura 3</b>	Atributos relacionados à conclusão do ensino médio .....	92
<b>Figura 4</b>	Aspectos relacionados ao ingresso no ensino superior .....	94
<b>Gráfico 1</b>	Números da recente expansão do ensino superior no Brasil e as políticas educacionais de acesso.....	168

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número de bolsas ofertadas por ano pelo PROUNI .....	69
<b>Tabela 2</b>	Número de instituições de ensino superior (IES) no período de 1992 a 2012 por categoria administrativa .....	77
<b>Tabela 3</b>	Evolução do número das IES por categoria administrativa e regiões do país .....	79
<b>Tabela 4</b>	Número de vagas, de candidatos inscritos na graduação e a relação do número de candidatos por vagas nas modalidades presencial e a distância entre os anos de 1992 a 2011.....	81
<b>Tabela 5</b>	Número de alunos ingressantes na graduação nas modalidades presencial e a distância por categoria administrativa entre os anos de 1992 a 2011.....	83
<b>Tabela 6</b>	Número de estudantes matriculados na graduação nas modalidades presencial e a distância por categoria administrativa entre os anos de 1992 a 2011 .....	85
<b>Tabela 7</b>	Número de estudantes concluintes de cursos de graduação por modalidade entre os anos de 1992 a 2011 .....	87
<b>Tabela 8</b>	Dados educacionais dos graduandos no Brasil .....	103
<b>Tabela 9</b>	Características sociodemográficas dos graduandos em 1995 e 1999 .....	107
<b>Tabela 10</b>	Características sociodemográficas dos graduandos em 2003 e 2007 .....	108
<b>Tabela 11</b>	Características sociodemográficas dos graduandos em 2011 .....	109
<b>Tabela 12</b>	Características geográficas dos graduandos em 1995 e 1999 .....	111
<b>Tabela 13</b>	Características geográficas dos graduandos em 2003 e 2007 .....	112
<b>Tabela 14</b>	Características geográficas dos graduandos em 2011 .....	113
<b>Tabela 15</b>	Distribuição dos graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil .	113
<b>Tabela 16</b>	Características familiares dos graduandos em 1995 e 1999 .....	115
<b>Tabela 17</b>	Características familiares dos graduandos em 2003 e 2007 .....	116
<b>Tabela 18</b>	Características familiares dos graduandos em 2011 .....	117
<b>Tabela 19</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e tipos de família dos graduandos .....	121
<b>Tabela 20</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e cor dos graduandos .....	122

<b>Tabela 21</b>	Características sócio-ocupacionais dos graduandos que trabalham e de chefes de família de graduandos em 1995 e 1999 .....	123
<b>Tabela 22</b>	Características sócio-ocupacionais dos graduandos que trabalham e de chefes de família de graduandos em 2003 e 2007 .....	125
<b>Tabela 23</b>	Características sócio-ocupacionais dos graduandos que trabalham e de chefes de família de graduandos em 2011 .....	126
<b>Tabela 24</b>	Posição de classe social dos graduandos que trabalham de acordo com os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais .....	128
<b>Tabela 25</b>	Posição de classe social dos chefes de família dos graduandos que não trabalham de acordo com os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais .....	129
<b>Tabela 26</b>	Características sociodemográficas dos graduandos e dos não graduandos em 1995 e 1999 .....	132
<b>Tabela 27</b>	Características sociodemográficas dos graduandos e dos não graduandos em 2003 e 2007 .....	133
<b>Tabela 28</b>	Características sociodemográficas dos graduandos e dos não graduandos em 2011 .....	133
<b>Tabela 29</b>	Características geográficas dos graduandos e dos não graduandos em 1995 e 1999 .....	134
<b>Tabela 30</b>	Características geográficas dos graduandos e dos não graduandos em 2003 e 2007 .....	136
<b>Tabela 31</b>	Características geográficas dos graduandos e dos não graduandos em 2011 .....	137
<b>Tabela 32</b>	Distribuição dos graduandos e não graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil em 1995 e 1999 .....	138
<b>Tabela 33</b>	Distribuição dos graduandos e não graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil em 2003 e 2007 .....	139
<b>Tabela 34</b>	Distribuição dos graduandos e não graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil em 2011 .....	139
<b>Tabela 35</b>	Características familiares dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999 .....	140
<b>Tabela 36</b>	Características familiares dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007 .....	142

<b>Tabela 37</b>	Características familiares dos graduandos e não graduandos em 2011 .	143
<b>Tabela 38</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e tipos de família dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999 .....	144
<b>Tabela 39</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e tipos de família dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007 .....	147
<b>Tabela 40</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e tipos de família dos graduandos e não graduandos em 2011 .....	147
<b>Tabela 41</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e cor dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999 .....	147
<b>Tabela 42</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e cor dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007 .....	149
<b>Tabela 43</b>	Renda familiar <i>per capita</i> e cor dos graduandos e não graduandos em 2011 .....	149
<b>Tabela 44</b>	Características sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos e de seus respectivos chefes de família em 1995 e 1999 .....	149
<b>Tabela 45</b>	Características sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos e de seus respectivos chefes de família em 2003 e 2007 .....	151
<b>Tabela 46</b>	Características sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos e de seus respectivos chefes de família em 2011 .....	152
<b>Tabela 47</b>	Posição de classe social dos chefes de família dos graduandos e não graduandos de acordo com os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais .....	153
<b>Tabela 48</b>	Posição de classe social dos graduandos e não graduandos que trabalham de acordo com os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais .....	154
<b>Tabela 49</b>	Posição de classe social dos graduandos e não graduandos que trabalham entre 1995 e 2011.....	155

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI)

Desigualdade Maximamente Mantida (MMI)

Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Instituições de Ensino Superior (IES)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Ministério da Educação (MEC)

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC/SESU)

Sistema de Seleção Unificada (SISU)

Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>OBJETO E OBJETIVOS DO ESTUDO</b> .....	20
<b>1 – MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS</b> .....	27
1.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA A MODERNIDADE .....	29
1.2 DESIGUALDADES SOCIAIS E DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS .....	35
1.3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS .....	43
<b>1.3.1 Teoria da Reprodução</b> .....	43
<b>1.3.2 Teoria da Escolha Racional</b> .....	50
<b>2 – DEMOCRATIZAÇÃO, POLÍTICAS E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	59
2.1 A RECENTE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR .....	60
2.2 CENÁRIO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO .....	76
<b>3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	90
3.1 FONTES DOS DADOS E PROCEDIMENTOS .....	90
3.2 TRAJETÓRIA DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .....	92
3.3 HIPÓTESES .....	95
3.4 PRINCIPAIS VARIÁVEIS .....	96
<b>4 – CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS</b> .....	102
4.1 DADOS EDUCACIONAIS DOS GRADUANDOS BRASILEIROS .....	103
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS GRADUANDOS BRASILEIROS .....	106
<b>4.2.1 Características sociodemográficas dos graduandos</b> .....	106
<b>4.2.2 Características geográficas dos graduandos</b> .....	110
<b>4.2.3 Características familiares dos graduandos</b> .....	114
<b>4.2.4 Características sócio-ocupacionais dos graduandos</b> .....	123
<b>5 – CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS DE GRADUANDOS E NÃO GRADUADOS</b> .....	131
5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS GRUPOS .....	132
5.3 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DOS GRUPOS .....	141
5.4 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-OCUPACIONAIS DOS GRUPOS .....	150
<b>6 – ASPECTOS MICROSOCIAIS DOS GRUPOS DE GRADUANDOS E NÃO GRADUANDOS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR</b> .....	158
6.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS DE GRADUANDOS E NÃO GRADUANDOS BRASILEIROS .....	159
6.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .....	176
6.3 DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES .....	180
<b>CONCLUSÃO</b> .....	184
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	189

## INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais são um objeto clássico de atenção sociológica. Em todas as sociedades, em especial na modernidade, observa-se que indivíduos e grupos distinguem-se em função do acesso e posse a variados recursos, limitando grande parte das oportunidades de fluidez social, igualdade e equidade. A utopia moderna de igualdade de oportunidades encontra na educação e no direito seus principais meios de promoção. Em especial a educação configura-se um caminho privilegiado de distribuição de oportunidades sociais, que se convertem em profissionais, econômicas e de classe. O nível de escolaridade, além de ser considerado um diferencial importante, também se tornou um dos principais (para muitos, exclusivo) fatores de mobilidade e ascensão social.

Os sistemas de ensino, além de promover a internalização das regras sociais, selecionam e classificam os indivíduos no meio social, proporcionando um *background* acadêmico-científico que tende a se reverter em benefícios sociais e particulares. Esse *background* é decisivo para elevação do nível de riqueza material e melhoria das condições de vida. Imprescindível na contemporaneidade, o conhecimento adquiriu significado e valor de recurso estratégico, que serve para ampliar as vantagens e recompensas para aqueles que o desenvolvem, seus grupos e sociedades. O Brasil não é alheio a este processo. A sociedade brasileira observou, nas últimas duas décadas, diversas transformações educacionais, tais como a universalização do ensino fundamental, o processo de expansão de matrículas no ensino médio que, embora menor do que o processo que ocorreu no ensino fundamental, teve um crescimento considerável e o crescimento do número de vagas no ensino superior a partir da segunda metade da década de 1990. Castro (2009) salienta que além destas transformações, também houve o declínio do analfabetismo.

Se por um lado visualizam-se números de democratização do sistema de ensino e o maior alcance educacional dos indivíduos, por outro não se pode deixar de citar a ocorrência das desigualdades de oportunidades educacionais neste sistema que deriva da estratificação educacional. Silva e Hasenbalg (2002) explicam que a estratificação educacional refere-se à forma como o sistema escolar seleciona e socializa os alunos de diferentes origens sociais que passam por ele, possibilitando observar a relação entre o perfil socioeconômico na entrada e na saída do referido sistema, bem como os mecanismos presentes nesta relação. Já que “a igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam

dele participar e nele continuar até os níveis mais altos” (TEIXEIRA, 1977, p. 183), torna-se necessário verificar como se comporta o acesso à educação, por exemplo, em uma sociedade estratificada e desigual como a brasileira (DEMETERCO, 2009).

Atualmente, a democratização do ensino superior tem sido apontada como uma das formas de mitigar a severa e histórica estratificação neste nível de ensino. “[...] Democratizar o acesso à educação superior com qualidade social significa democratizar a utilização dos recursos do fundo público com efetivo controle social, exercido por organismos legitimamente aceitos pela sociedade civil” (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 15). Algumas das principais dimensões da democratização da educação superior são: a ampliação do acesso, a expansão das condições de oferta, as condições de permanência dos estudantes que tiveram tal acesso e a qualidade da educação ofertada.

Entre as décadas de 1960 e 2010, a educação superior brasileira passou por fases de grande expansão no número de instituições e de matrículas, com destaque para a primeira fase de expansão ocorrida na década de 1970 (TAVARES JÚNIOR, 2007). Especificamente, entre os anos de 1964 e 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase dez vezes, ao passo que no período de abertura política e redemocratização do país (1981-1995), o sistema apresentou um crescimento meramente vegetativo (MICHELOTTO, COELHO; ZAINKO, 2006; TAVARES JÚNIOR, 2012). A segunda fase de grande expansão teve início a partir de 1997, logo depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), com fortes características privatistas. Continuou na primeira década deste século, com ampliação de programas federais, como o PROUNI, o REUNI, dentre outros.

Os últimos quinze anos apresentaram a mais larga expansão da oferta, e consequentemente do acesso, do ensino superior no Brasil. Tal processo representa objetivamente a produção e distribuição de recursos materiais e simbólicos, em especial credenciais privilegiadas, numa sociedade marcada historicamente por sua escassez. Dada essa escassez, seu valor posicional sempre foi elevado, em especial num contexto social marcado por fortes desigualdades (HIRSCH, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007). Portanto, esse processo de democratização do ensino superior poderia representar de fato um ponto de curvatura na equalização de oportunidades sociais na sociedade brasileira. Questiona-se neste trabalho se essa hipótese se realizou. Assim, pretende-se verificar se realmente está ocorrendo a democratização da educação superior, através da caracterização dos grupos de indivíduos que tiveram e dos que não tiveram acesso à graduação nos últimos ciclos políticos no país.

Para responder essa questão, esta tese divide-se em seis capítulos, além desta introdução e da conclusão. O primeiro capítulo apresenta como a educação foi importante para a consolidação da modernidade, bem como as desigualdades sociais e educacionais estão situadas em linhas gerais nas sociedades. Também são demonstrados os argumentos das abordagens da reprodução social e da escolha racional que contribuem para elucidar o objeto de estudo da pesquisa. O segundo capítulo analisa as políticas públicas educacionais recentes que versam sobre o acesso e permanência na educação superior no nível da graduação, bem como os números atuais que descrevem o seu panorama a partir da segunda metade da década de 1990. No capítulo três são demonstrados os caminhos metodológicos percorridos para a realização do trabalho de pesquisa, e são apresentadas as informações sobre a população e amostra do estudo, a trajetória dos estudantes entre o final do ensino médio e a conclusão do ensino superior, a proposição das hipóteses e as variáveis utilizadas na análise dos dados. O capítulo quatro analisa o perfil dos alunos matriculados na graduação no país a partir das Pnads de 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011. O capítulo cinco traz as características dos perfis dos alunos matriculados – graduandos - e dos não matriculados na graduação – não graduandos. Para analisar os grupos formados pelos mesmos, foram adotados os filtros de anos de escolaridade – possuir ensino médio completo – e faixa etária – indivíduos de 18 a 30 anos – a fim de obter grupos mais homogêneos / comparáveis e realizar uma apreciação descritiva mais condizente com a realidade do objeto. O capítulo seis apresenta uma comparação das características dos grupos de graduandos e não graduandos de acordo com os ciclos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o primeiro ano (2011) da presidente Dilma Rousseff objetivando compreender verificar - confirmar ou refutar - as hipóteses da pesquisa. A conclusão apresenta uma breve resenha dos principais resultados e propostas de outros estudos que se abrem a partir desta pesquisa.

## OBJETO E OBJETIVOS DO ESTUDO

A sociedade brasileira é desigual e as desigualdades existentes entre os grupos (de renda, posse de recursos, educação dos pais, entre outras) devem ser consideradas no planejamento da oferta de serviços educacionais, pois estes podem ser igualitários por um lado e injustos por outro, ou seja, “[...] os diferentes grupos sociais apresentam capacidade desigual de utilizar os recursos educacionais disponibilizados, em virtude de fatores extra-educacionais”, tais como as condições econômicas, culturais e sociais das famílias. Assim, uma política pública educacional “absolutamente igualitária” tende a reproduzir a desigualdade de oportunidades neste âmbito (FERREIRA; NOGUEIRA JÚNIOR; COSTA, 2010, p. 469). Os mesmos autores afirmam que na educação há fatores que estão relacionados à equidade externa e outros à equidade interna presentes no sistema educacional, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Fatores relacionados à equidade externa e interna no sistema educacional

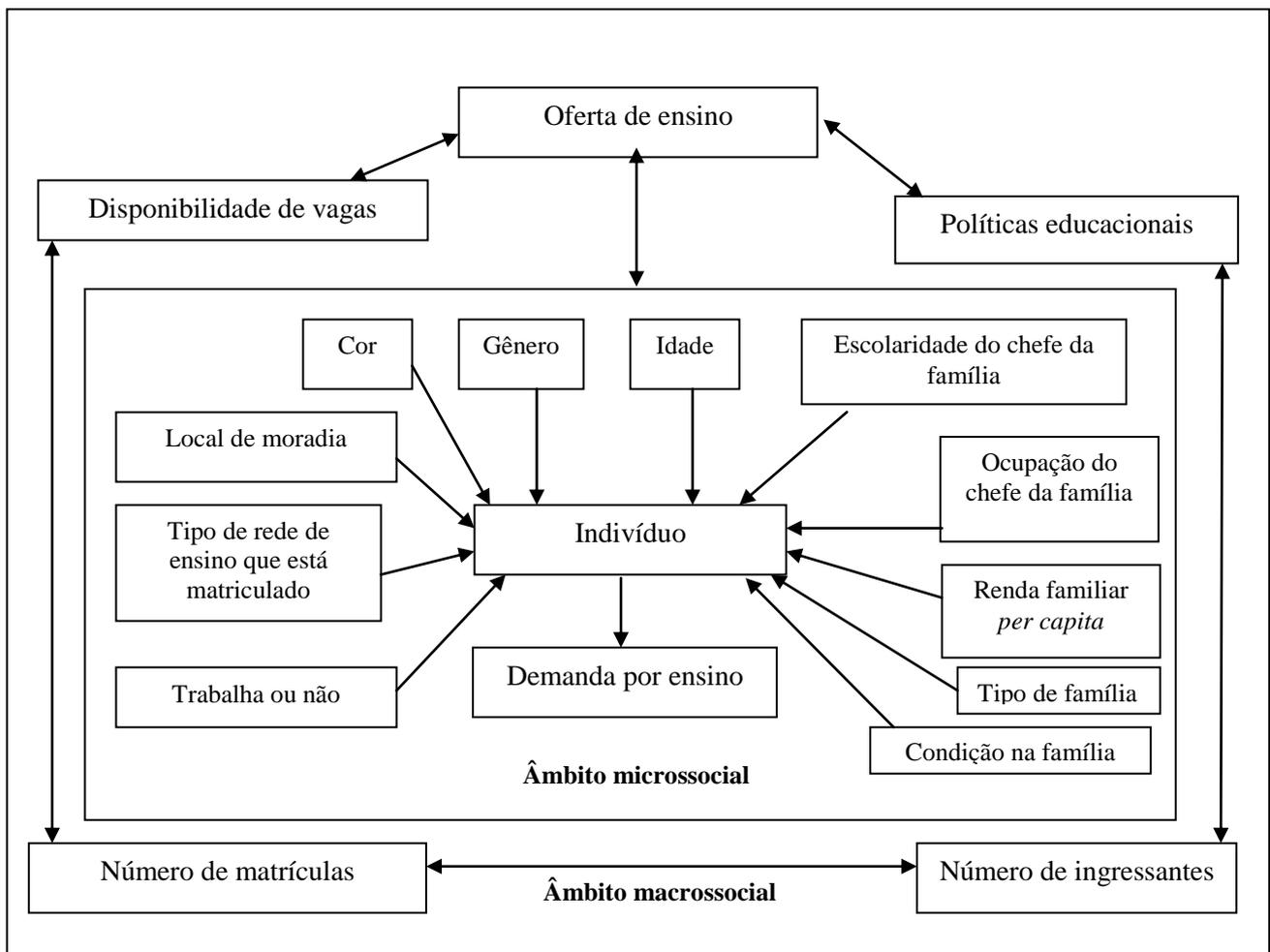
EDUCAÇÃO	
EQUIDADE EXTERNA	EQUIDADE INTERNA
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Desigualdades entre os diferentes grupos sociais: gênero, cor, estratos de renda, localidade geográfica (urbano x rural)</li> <li>. Políticas públicas educacionais e seus efeitos</li> <li>. Alcance educacional dos grupos sociais</li> <li>. Produtividade</li> <li>. Desempenho em termos de cidadania e participação política dos grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Níveis diferenciados de acesso</li> <li>. Capacidade de atendimento aos diversos grupos sociais</li> <li>. Abandono</li> <li>. Reprovação</li> <li>. Aprendizagem</li> <li>. Redução, reprodução e/ou ampliação das desigualdades sociais existentes</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria baseada nas informações de Ferreira, Nogueira Júnior e Costa (2012).

Neste sentido, considerou-se que o acesso ao ensino superior é uma dimensão do fenômeno mais amplo de ‘distribuição desigual de oportunidades educacionais’, pois representa uma faceta do processo de democratização deste nível de educação no país e envolve uma série de determinantes tanto no âmbito macro quanto no microssocial (Figura 1). Na Figura 1 os determinantes no âmbito macrossocial estão relacionados às transformações institucionais, tais como as políticas educacionais e a própria dinâmica do sistema educacional que definirá a oferta de ensino em consonância com o número de indivíduos na população nas idades corretas de estudar em cada nível de ensino levantado por meio dos censos, e, conseqüentemente, o número de ingressantes e o de matriculados.

No âmbito microssocial, os determinantes estão relacionados aos indivíduos e caracterizam os atributos pessoais como raça, gênero, idade e tipo de rede de ensino que está matriculado; as condições econômicas, tais como a renda familiar *per capita*, local de moradia e ocupação do chefe da família; as condições culturais mensuradas pela escolaridade do chefe da família; e as condições sociais averiguadas pelo tipo de família, condição na família e chefia feminina.

Figura 1 - Determinantes de oferta (macro) e demanda (microssocial) por ensino superior



Fonte: Elaboração própria.

O Brasil é caracterizado por larga exclusão juvenil (TAVARES JÚNIOR; FERES; FREGUGLIA, 2014). No que tange à questão da democratização, é importante salientar que até o ano de 2010 15% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior, sendo que a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (2001) era de ter 30%. Apesar da expansão do número de instituições de educação superior (IES) públicas e privadas e da implementação de várias políticas e programas, que objetivavam

atender a grupos sociais menos favorecidos, aproximadamente 85% dos jovens da referida faixa etária estavam fora da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2013). Dentre os motivos para que este fato esteja ocorrendo, a pobreza é apontado como sendo o maior. “[...] Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por [serem] pobres, 25% dos jovens da coorte entre 18 e 24 anos não teriam condições de frequentar um curso superior mesmo que esse fosse totalmente gratuito”, sendo os não brancos (negros e pardos) os maiores representantes deste grupo. Destaca-se também o número grande de vagas não preenchidas no sistema de ensino superior, “[...] há mais oferta de cursos superiores que demanda por parte dos concluintes do ensino médio, mesmo por que somente 30% deles ingressam em alguma IES” e 25% dos estudantes não concluem o curso superior que estão cursando (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 121-2).

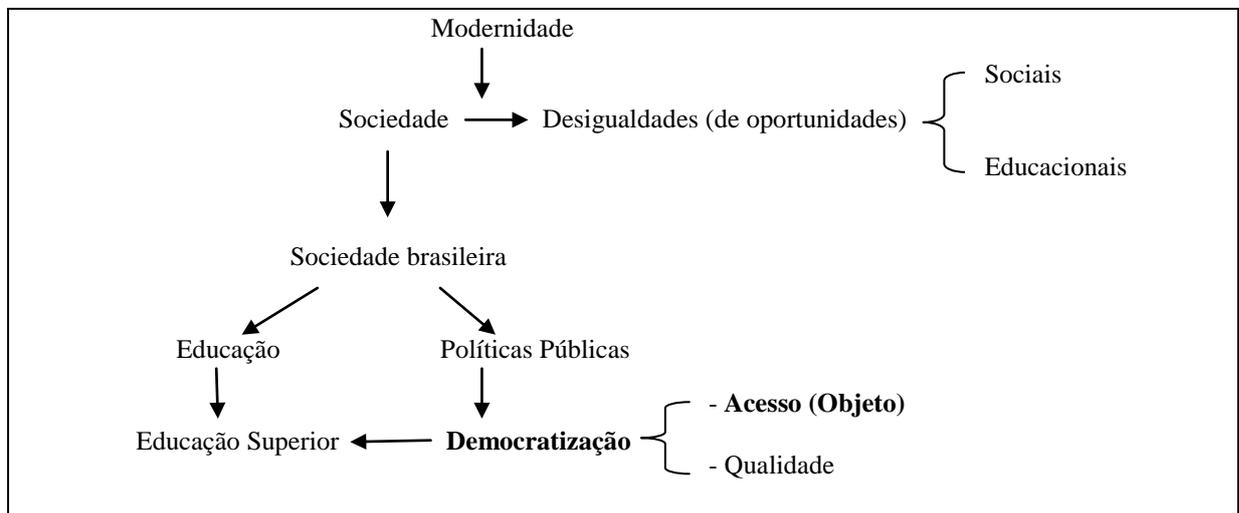
Apesar de não existir a igualdade absoluta de oportunidades educacionais, equidade na política educacional significaria a promoção de uma cobertura que tenda à universalização, aliada à qualidade da oferta de serviços educacionais a todos os grupos sociais de forma homogênea. Uma política de acesso à educação tem que considerar a capacidade desigual entre a população para utilizar os recursos e serviços disponibilizados, ou seja, ela deveria buscar a “igualdade das condições efetivas para que todos os grupos sociais possam ter acesso efetivo à educação, ainda que isso signifique em alguns casos uma distribuição desigual de benefícios em favor dos grupos mais vulneráveis” (FERREIRA; NOGUEIRA JÚNIOR; COSTA, 2010, p. 470). Um mesmo recurso pode ter diferentes significados “[...] por grupos ou sujeitos diversos, que podem reconhecê-lo, ou não, em momentos distintos de suas trajetórias, como um alvo a ser investido, um trunfo de peso, que vai fazer a diferença nas disputas sociais que deve enfrentar” (AGUIAR, 2009, p. 77). E um nível educacional é considerado universal quando há a cobertura de mais de 95% da população na idade correta e apta a estudar. No Brasil, no ano de 2006, dados do Censo Escolar do INEP apontavam que 97,7% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental, o que constituiu a sua universalização (LIMA, 2011). De acordo com Trow (2005), um sistema de ensino superior pode ser considerado universalizado quando possui mais de 50% dos jovens entre 18 a 24 anos matriculados.

De acordo com o cenário apresentado, questiona-se: o ensino superior se expandiu, mas efetivamente se democratizou? Quais foram as características dos grupos e indivíduos que tiveram acesso ao ensino superior nesta recente expansão? Quais são as características dos que não tiveram acesso? Em função dessa caracterização, é possível afirmar que houve a

efetiva equalização de oportunidades sociais tal como discutida sociologicamente no bojo da operação dos mecanismos modernos de produção de igualdade e liberdade?

Desta forma, o objeto deste estudo são as oportunidades sociais, em específico as educacionais, referentes ao acesso ao ensino superior e seus mecanismos de equalização e/ou exclusão. Em específico, analisam-se os aspectos microssociais de cada um dos diferentes grupos, tais como gênero, etnia, classe social, características familiares e sua relação com os efeitos de trajetória, tendo como cenário de fundo os fatores macrossociais (Figura 1). A Figura 2 apresenta, de forma sucinta e esquemática, como os conceitos e categorias de análise podem se articular para a compreensão hipotética do objeto de estudo.

Figura 2 – Esquema dos conceitos-chave utilizados nesta pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A escolha do período de análise dos dados referentes ao objeto de estudo, que compreende os últimos 20 anos (1992 a 2012), ocorreu devido à observação de diferentes características, no que tange aos diferentes ciclos políticos, à elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento e ampliação do ensino superior e às modificações verificadas nos cenários econômicos e sociais brasileiro. Tais modificações serão apontadas na contextualização deste panorama, uma vez que “a educação e o processo educativo não estão descolados da sociedade na qual estão inseridos” (DEMETERCO, 2009, p. 20).

Dias Sobrinho (2013, p. 117) afirma que:

Mais gente na educação superior é importante para a democratização, a coesão e a elevação intelectual e econômica de uma sociedade. Mas é preciso entender alguns limites desse fenômeno, não para justificar a inércia,

porém, sim, para melhor fundamentar e coerir as ações propositivas. Os sistemas de educação superior e suas instituições se tornaram muito mais complexos, com a ampliação das matrículas, com a incorporação de novos contingentes de estudantes e professores e com a explosão dos conhecimentos e formas de produzi-los e disseminá-los. Essa complexificação traz novos problemas de ensino, organização e gestão, mas, longe de ser um empobrecimento, representa um enriquecimento do sistema e um aumento da qualidade social da educação superior em vista de seus compromissos com a democracia e equidade.

Diante dos argumentos que foram expostos, os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Geral: demonstrar se com a recente expansão da educação superior, em específico da graduação, está ocorrendo a democratização do acesso de grupos de indivíduos tradicional e historicamente excluídos no período que compreendeu os últimos ciclos políticos presidenciais no país.

Para melhor compreender e responder ao objetivo geral, os objetivos específicos delineados foram:

- Demonstrar o papel e a importância que a educação assumiu nas transformações ocorridas na modernidade, sua relação com as oportunidades e desigualdades sociais, bem como estas transformações se situam na sociedade brasileira contemporânea através da apresentação de conceitos e perspectivas teóricas já alicerçadas por autores da sociologia.
- Mostrar a forma como a democratização do acesso ao ensino superior no país tem ocorrido através da apresentação e análise das políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990 e dos números da graduação que ilustram a recente expansão deste nível de ensino.
- Caracterizar os indivíduos que se matricularam na graduação a partir do ciclo político presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC) por meio de seus atributos sociodemográficos, geográficos, familiares e de classe social para, desta forma, conhecer informações educacionais sobre a graduação brasileira e a constituição do grupo de indivíduos que se matricularam na recente expansão da educação superior brasileira.

- Apontar de forma comparativa as características dos grupos dos graduandos e dos não graduandos adotando como referência os últimos ciclos políticos presidenciais, evidenciando as diferenças entre um e outro grupo.
- Em função da caracterização dos grupos de graduandos e não graduandos, explicar se houve a efetiva equalização das oportunidades sociais, e especificamente das educacionais por meio da análise das modificações observadas nesta caracterização de acordo com os últimos ciclos políticos presidenciais, assinalando se ao expandir, o ensino superior de graduação efetivamente democratizou o seu acesso.

Se a recente expansão da educação superior, e no caso específico desta pesquisa da graduação, tem proporcionado o acesso de grupos tradicional e historicamente excluídos, estes grupos de indivíduos passam a ter mais oportunidades educacionais ao adquirirem mais conhecimento e, com isto, podem se tornar melhores cidadãos e ter mais oportunidades de ascensão social, por exemplo. Assim, pressupõe-se que, mesmo que de forma limitada, tal circunstância possa contribuir para atenuar as desigualdades existentes (TAVARES JÚNIOR, 2012).

A pesquisa justifica-se pela análise dos fatores que são relevantes para equalização de oportunidades sociais no Brasil, em especial as oportunidades educacionais relacionadas à democratização do ensino superior. Tal análise se dirige empiricamente à identificação das características individuais, familiares, sociais e econômicas dos estudantes que tiveram acesso a este nível de ensino superior nos últimos 20 anos. Esta constitui uma proposta inédita de investigação, que tende a contribuir teórica, metodológica e empiricamente à reflexão do tema na Sociologia brasileira.

As conclusões podem auxiliar tanto nas tomadas de decisões por parte dos indivíduos e suas famílias, na elaboração de estratégias de continuar ou não suas trajetórias escolares, em consonância com os custos, benefícios e riscos (BOUDON, 1981), bem como pode apontar aspectos presentes nas políticas públicas em prol da democratização educacional suscetíveis a modificações e adequações para que se tornem mais efetivas, podendo “[...] garantir aos indivíduos com menores chances de sucesso maior probabilidade de ingressar” em uma Instituição de Ensino Superior (IES) (WING; HONORATO, 2011, p. 103).

O estudo também poderá contribuir para se possa ter uma compreensão mais abrangente do objeto de pesquisa, por meio da análise dos seus aspectos micro e macrossociais, permitindo comparar fatores e características mais recorrentes e essenciais ao

processo de acesso dos indivíduos à graduação e, conseqüentemente, à democratização do ensino superior.

## **1 – MODERNIDADE, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS**

A sociedade moderna inaugurou modos de vida que se diferenciaram de todos os modos tradicionais da ordem social até então vigentes. Algumas características desta nova forma de sociedade são: o estabelecimento de sistemas políticos nacionais, a dependência da produção de fontes de energia, a transformação dos produtos desta produção em mercadorias e o trabalho assalariado (GIDDENS, 1991), a criação de sistemas educacionais compulsórios, universais e laicos, dentre outras. A educação é tanto um direito quanto um dever. Enquanto direito de todos, nem sempre de fato se universaliza, uma vez que está à mercê dos processos e fenômenos sociais existentes no interior das sociedades, entre os quais se destaca a desigualdade. Por sua vez, as desigualdades produzem barreiras que determinam os que detêm ou se apropriam dos bens socialmente produzidos e os excluídos dessa distribuição. Estas barreiras, de acordo com Cury (2008), podem se tornar também uma forma de ‘inclusão excludente’<sup>1</sup> em virtude do seu caráter maleável frente às transformações.

Dentre os tipos de desigualdades sociais, as desigualdades de oportunidades educacionais não estão isoladas do processo de produção de injustiças que afeta a todos, principalmente os grupos menos favorecidos. Este processo não é estático, pois avança ganhando novos contornos e significados, trazendo mudanças na qualidade e natureza das desigualdades. “As análises das políticas educacionais são instigadas a pesquisar essas mudanças na natureza e qualidades das desigualdades, no refinamento e na complexidade dos processos de sua produção” (ARROYO, 2010, p. 1.398).

Em consonância com o objeto de estudo desta pesquisa que são as oportunidades sociais, em específico as educacionais referentes ao acesso ao ensino superior e seus mecanismos de equalização e/ou exclusão, neste capítulo objetiva-se apresentar alguns conceitos e perspectivas a serem utilizados na elaboração deste trabalho, e demonstrar como as transformações ocorridas na modernidade se relacionam na sociedade brasileira contemporânea, em especial o papel e a importância que a educação assume neste contexto, bem como sua relação com as oportunidades e as desigualdades, almejando compreender se a recente expansão do acesso ao ensino superior realmente se democratizou, e possibilitou a inclusão de grupos social e tradicionalmente excluídos neste nível de ensino.

---

<sup>1</sup> Ou seja, a inclusão aconteceria somente para alguns grupos e indivíduos, não atingindo o objetivo de ser democrática e atender a todos.

Assim, este capítulo é composto por três seções, além desta breve introdução. A primeira se dedica a compreender como o direito à educação, o conhecimento científico e o ensino superior foram e ainda são importantes para a consolidação da modernidade. A segunda apresenta as desigualdades sociais e de oportunidades educacionais no contexto das sociedades modernas e contemporâneas. A terceira seção apresenta as perspectivas teóricas da Teoria da Reprodução e da Teoria da Escolha Racional utilizadas para a análise das desigualdades de oportunidades educacionais nesta pesquisa.

Ressalta-se que há outras abordagens empíricas para a análise do objeto de estudo, tais como as Hipóteses da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI) e da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI)<sup>2</sup>, bem como estudos sobre mobilidade social que utilizam técnicas e métodos estatísticos relacionados a perspectivas teóricas diversas, permitindo que, atualmente, modelos analíticos diferentes<sup>3</sup> sejam usados também nos estudos sobre

---

<sup>2</sup> A hipótese MMI postula que a saturação de acesso a um nível de ensino ocorre quando todos os indivíduos com mais vantagens e privilégios aproveitam primeiro todas as oportunidades possíveis, o que implica na estabilidade das desigualdades sociais porque, desta forma, os indivíduos e grupos mais favorecidos aproveitarão mais as ‘novas posições’. Há evidências de que esta hipótese é a que melhor explica a realidade brasileira contemporânea (VALLE SILVA; HASENBALG, 2002). O crescimento da desigualdade educacional em sistemas que estejam se expandindo pode também ser explicado por esta hipótese porque se a reforma atingir somente ou até um determinado nível de ensino, conseqüentemente no outro haverá um “gargalo” e um aumento significativo da competição pelas vagas de acordo com Ribeiro (2009). Ribeiro (2009) traduziu o conceito da hipótese MMI no Brasil como o da “desigualdade sustentada ao ponto máximo (DSM)” e afirmou que Hout, um dos seus idealizadores, sugeriu que esta hipótese seja mais um guia conceitual do que propriamente uma teoria a ser utilizado nas pesquisas.

Lucas (2001) propôs a *effectively maintained inequality* ou desigualdade efetivamente mantida (EMI) que explica melhor a estratificação educacional que ocorre em países que têm progressão por meio do *tracking*, isto é, onde há o agrupamento dos estudantes em diferentes percursos escolares. De acordo com esta hipótese, os indivíduos pertencentes a grupos sociais mais favorecidos garantem para eles mesmos e suas famílias vantagens que podem ser quali ou quantitativas sempre que possível, bem como as melhores posições nos sistemas educacionais. A competição por melhores posições acontece no mesmo nível de ensino. Este argumento explica, por exemplo, como as diferenças qualitativas entre as diversas escolas dentro de um sistema de ensino podem favorecer ou não a ocorrência das desigualdades educacionais nos índices de transição (RIBEIRO, 2009). “[...] Enquanto a MMI sugere que a competição por um nível de educação que já é universal será zero, a EMI propõe que mesmo em níveis universalizados existirá competição, a qual ocorrerá pelo tipo, ou qualidade, da educação alcançada”, ou seja, ao invés da competição acontecer no nível superior após um determinado nível ficar saturado, a competição ocorre neste nível que atingiu a saturação em relação às chances de obtenção de percursos mais privilegiados e posicionais. Desta forma, “[...] filhos de pais em vantagem socioeconômica serão alocados para posições vantajosas quantitativa e qualitativamente no sistema escolar” (MONT’ALVÃO NETO, 2011, p. 402).

<sup>3</sup> Entre os principais modelos, Neubert (2013) destacou o de Blau e Duncan, de Wisconsin e os modelos de logísticos de Mare, Costa Ribeiro e Valle Silva. O modelo de Blau e Duncan utiliza a regressão linear e objetiva compreender como a aquisição de *status* ocupacional do responsável pela família possibilita a mobilidade dos filhos no sistema de ensino. Este modelo possui a limitação de não demonstrar como as etapas sucessivas na trajetória do estudante podem interferir em sua carreira escolar. O modelo de Wisconsin passou a ser utilizado como uma alternativa ao de Blau e Duncan, com a vantagem de acrescentar variáveis microssociológicas (psicossociais). O modelo logístico proposto por Mare mostrou-se capaz de distinguir os efeitos da oferta (macro) dos da demanda (micro) de/por educação, tornando-se o mais adequado também para a realização de pesquisas em contextos de expansão educacional. O modelo de Costa Ribeiro utiliza esquemas de classificação com variáveis categóricas que adotam critérios como o setor, a formalidade e a posição hierárquica das ocupações para identificar as classes. O modelo de Valle Silva adota o Índice de Status Socioeconômico (ISE)

estratificação/desigualdade social. Salienta-se que este trabalho não tem o objetivo de apresentar de forma exaustiva as perspectivas teóricas e empíricas utilizadas nos estudos sobre as desigualdades sociais e/ou educacionais, mas a principal seleção de trabalhos acerca do objeto de estudo.

### 1.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA A MODERNIDADE

O mundo moderno se produz e se inova através do conhecimento. Magalhães (2004, p. 40) destaca que “a modernidade desenvolveu novas lógicas – cognitivas, políticas, éticas e estéticas – que visavam a regulação dos fluxos de mercadorias, pessoas e palavras numa ampla procura de ordem”. E “[...] Os marcos dessa nova ordem foram a revolução industrial, a revolução francesa e a formação dos Estados-nação.” (MARTINS, 2012, p. 100)

O advento da modernidade teve como consequências, entre outras, a racionalização da vida social, na qual as instituições sociais e as normas passaram a ser consideradas produtos da atividade humana, portanto passíveis de serem legitimadas e transformadas (MARTINS, 2002). Numa leitura marxista, a principal característica do mundo moderno seria a instauração do modo de produção capitalista que modificou a ordem social vigente. Durkheim (1997) afirmou a transformação da sociedade moderna via industrialização, como complexificação da divisão do trabalho social e conseqüentemente a formação de uma nova organização da vida social e determinadas formas de solidariedade, a qual ele nomeou como orgânica. Numa perspectiva weberiana, a racionalização, ou ‘capitalismo racional’, expressa na técnica, ciência e expansão da burocracia, era a principal característica da sociedade moderna (GIDDENS, 1991).

No que tange à educação, Durkheim afirmou que a educação é um produto da história e enquanto instituição teria como papel transmitir e internalizar valores aos indivíduos que possibilitavam a continuidade da sociedade. “A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação a perpetua e reforça, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva [...]” (DURKHEIM, 1997, p. 41).

---

para identificar as classes por meio da utilização de escalas. Desta forma, ao analisar a variável ocupação, por exemplo, calcula-se a média da renda (aspecto econômico) e da escolaridade (aspecto social) para identificar o ISE de um indivíduo ou grupo, por exemplo. Souza, Ribeiro e Carvalhaes (2010, p. 96) observaram que “em todos os modelos, a educação aparece como principal determinante da mobilidade social, com impacto muito mais forte do que o da classe de origem ou raça [...]”, mesmo apresentando limitações.

Marx contribuiu para a abrangência do processo educacional ao apontar que o homem é um ser construído historicamente e que “o educador pode ser um questionador ou um conformista em relação às práticas sociais existentes na sociedade”. Para este teórico, a educação também poderia ser utilizada para perpetuar a exploração das classes dominantes (DEMETERCO, 2009, p. 41).

Weber chamou a atenção para a compreensão de como e por meio de quais tipos de relações sociais são mantidos na sociedade vigente, bem como de que forma os processos de dominação influenciam e dão contorno à estrutura social. Os valores desenvolvidos pelo indivíduo têm relação com a sua posição social e não são definidos apenas de acordo com a posse dos meios de produção. Por meio da metodologia do tipo ideal, ele postulou que existem três tipos-ideais de educação: a educação carismática baseada no dom; a formativa, fundamentada na orientação; e a especializada, com a função de instruir os indivíduos para desempenhar papéis sociais, sendo o tipo de educação que está diretamente relacionado à racionalização da sociedade moderna (DEMETERCO, 2009).

A racionalização está relacionada ao processo de industrialização que, por sua vez, aumentou em larga escala a produção de mercadorias e bens, transformando os valores e as relações sociais, além de promover modificações nas organizações que passaram a operar em um ambiente impessoal, no qual o que importava era a maior produtividade possível resultante de todo o capital humano necessário a esta, com o intuito de obter cada vez mais lucro (TELLES, 2003). Com a industrialização no século XIX, as ocupações se diferenciaram e os trabalhadores se afastaram cada vez mais do ambiente rural e doméstico. Os sistemas de ensino acompanharam essas transformações, tendendo a se tornar universais. Um grande número de indivíduos passou a aprender a ler, escrever, calcular, a ter contato com os conteúdos disciplinares de matemática, ciências, história, entre outros, e a se capacitarem tecnicamente para exercerem ocupações profissionais. A produção de conhecimento sistemático passou a ocorrer no sistema educacional, pois o acelerado crescimento da economia industrial instituiu uma grande demanda por trabalhadores instruídos e com habilidades técnicas propícias ao mercado de trabalho (GIDDENS, 2005). E a partir deste mesmo século, a escola assumiu grande importância no cenário social em razão do seu papel de agente de socialização e como espaço da educação formal e intencional, organizada por diretrizes, métodos, regulamentos, entre outros.

No século XX, a escola se generalizou por meio da escolarização obrigatória e gratuita, passando a produzir novos tipos de demandas de aprendizagem (DEMETERCO, 2009), passando a atender a todos principalmente nos países que adotaram as políticas do

estado de Bem Estar (*Welfare State*). “Na era moderna, a educação e as qualificações transformaram-se em um importante trampolim para oportunidades de emprego e carreiras [...]” (GIDDENS, 2005, p. 396). O papel dos sistemas de ensino passou a ser o de preparar os indivíduos para serem cidadãos aptos a participar da vida econômica através do ensino de saberes que ampliam suas mentes e do preparo para o trabalho.

Porém, nas sociedades modernas e democráticas a educação foi criada e utilizada para perpetuar as estruturas sociais vigentes e não para subvertê-las (TEIXEIRA, 1977). Este autor afirma que a escola para ser democrática tem que possuir dois princípios: o da igualdade e o do mérito. O princípio da igualdade vigora quando todos os alunos são considerados iguais em relação às suas pretensões e garantias de oportunidades. O princípio do mérito opera quando, respeitadas as condições de aproveitamento das oportunidades e desempenho de cada um, surgem as ‘desigualdades justas’. “O problema está no caráter contraditório desses dois princípios, porque, na prática, é preciso classificar os alunos e afirmar sua igualdade, o que obriga a explicar as desigualdades de resultados [...]” (DUBET; MARTUCCELLI, 1996 *apud* PAIXÃO, 2012, p. 164).

Do ponto de vista democrático, Teixeira (1996) afirmou que todos os indivíduos têm como contribuir para a sociedade, e para que esta contribuição se efetive, a sociedade tem que garantir oportunidades de acesso aos meios para habilitá-los, por meio de suas capacidades, a atuar nas instituições sociais. Na democracia tem que haver liberdade de expressão, organização e a oportunidade de educação para todos os homens. “[...] O homem precisa educar-se, formar a inteligência, para poder usar eficazmente as novas liberdades” (TEIXEIRA, 1996, p. 27) e a inteligência, neste caso, é algo construído, formado a custa de hábitos aprendidos e adquiridos. “Somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático” (TEIXEIRA, 1996, p. 42).

A educação teria sido apontada como uma “solução” para os problemas sociais, principalmente no combate à pobreza, pois os indivíduos que estudam mais têm mais chances de obter melhores colocações no mercado de trabalho em virtude do seu conhecimento e produtividade, o que constitui seu mérito. De acordo com a Teoria Liberal, as classes se formam a partir da desigualdade de oportunidades que determina também a mobilidade delas. Neste cenário, a educação é vista como um recurso a ser utilizado no processo de seleção social dos indivíduos (GOLDTHORPE, 2000).

Outro ponto a ser destacado é que o mercado de trabalho opera de forma separada do sistema de ensino, já que tem mecanismos próprios de seleção (THUROW, 1977). Assim, uma habilidade ou competência considerada importante para o mercado de trabalho às vezes

não é garantida pelo nível educacional do indivíduo, mas sim pela sua experiência profissional, por exemplo. “*To the extent that education and formal training are an important background characteristic used for screening individuals, alterations in the distribution of education can have an important impact on the shape of the labor queue [...]*” (THUROW, 1977, p. 73)<sup>4</sup>. A educação tem um papel preponderante no processo de desenvolvimento porque é considerada uma forma de capital individual e familiar. O seu resultado é refletido pela produtividade, ordem social de uma sociedade, na qual o Estado se apresenta como o responsável pela formação deste capital por meio da escola (DEMETERCO, 2009).

Marshall (1996) apontou que uma boa educação possibilita que os indivíduos e a sociedade tenham benefícios diretos e indiretos. Aos indivíduos, ela estimula a atividade mental intensa, aguça a curiosidade científica, tornando-os mais produtivos e capazes tanto no trabalho como nas outras esferas da vida. Para a sociedade, o aumento da produtividade eleva a riqueza material, tornando-a mais desenvolvida. O nível de educação de uma população representa um importante indicador do padrão e da qualidade de vida dos indivíduos. “[...] Por essa razão, o nível de escolarização constitui informação essencial para o conhecimento da distribuição de recursos e de oportunidades em um país” (SCALON, 2009, p. 21).

Apesar da escola também atuar como um filtro seletor, a preparação de uma nação moderna precisa de quadros de indivíduos especializados para realizarem atividades complexas porque “[...] tal sociedade se faz toda ela tecnológica, exigindo para o seu funcionamento um nível escolar considerável para toda a população [...]” (TEIXEIRA, 1977, p. 85). Isto é, além de ofertar a toda a população uma educação básica e comum que de acordo com Durkheim (RODRIGUES, 1999, p. 49), “[...] tem justamente por objeto formar o ser social [...]”, também é preciso desenvolver e aprofundar os níveis de ensino desta educação até alcançar os níveis superiores ministrados em instituições de ensino, tais como faculdades e universidades.

Apesar de a instituição universitária ter surgido na Europa na Idade Média, o sistema de ensino superior se instituiu de forma efetiva quando se consolidou o Estado Nacional e em torno da ideia de formação de quadros especializados, sendo ambos os aspectos modernos (MAGALHÃES, 2004). A identidade da educação superior foi instituída a partir da modernidade e é constituída por um conjunto de instituições organizado como um sistema “[...] integrado pelo Estado, com a missão geral de servir à nação e esse mesmo Estado, e com

---

<sup>4</sup> “Na medida em que a educação e o treinamento formal são importantes características de *background* utilizadas para a projeção individual, alterações na distribuição de educação podem ter impacto importante na forma [se posicionarem] na fila do trabalho [...]” (THUROW, 1977, p. 73). Tradução e acréscimos meus.

a tarefa específica de produzir, preservar e de difundir o conhecimento” (MAGALHÃES, 2004, p. 19). Mas, à medida que a crise de paradigma sociocultural assolou a modernidade, a educação superior também foi influenciada, pois passou a ser concebida de forma diferente e, em geral, como um sistema heterogêneo.

Na modernidade a instituição universitária passou a ter três modelos: o primeiro que corresponde ao ‘modelo de conhecimento’ ou a ideia *humboldtiana* de universidade de investigação que prevaleceu na Alemanha; o segundo que se traduz pelo ‘modelo profissional’ predominante nas grandes *écoles* francesas que têm por objetivo formar quadros para o aparelho estatal e se situam, em termos de prestígio e estatuto, acima das universidades; e o terceiro que se exprime pelo ‘modelo da personalidade’, modelo anglo-saxão baseado na formação do caráter através da educação liberal elaborado na tradição de Oxford e Cambridge. Mesmo sendo diferentes, estes três modelos compartilham a valorização da razão, do conhecimento e da crítica como processos educativos. Magalhães (2004) aponta também a existência de um quarto modelo que é o napoleônico que busca assegurar a unidade política e a estabilidade da nação.

Entre as últimas décadas do século XIX até a década de 1960, os sistemas de ensino superior começaram a deixar de serem somente de elite para se tornarem sistemas de massa. Martin Trow (MAGALHÃES, 2004), em 1973, definiu os três tipos/modelos de ensino superior, sendo: 1) os sistemas de elite que integram até 15% dos estudantes de 18 a 24 anos; 2) os sistemas de massa que integram de 15% a 40% dos estudantes da mesma coorte; e 3) os sistemas universais que congregam mais de 40% dessa população. Recentemente, Trow (2005) estabeleceu outros parâmetros para caracterizar os sistemas. De acordo com a nova perspectiva de Martin Trow (2005), Gomes e Moraes (2012, p. 174) apontaram que as principais características do crescimento de um sistema de educação superior são: a taxa do crescimento da matrícula (TCM) que provoca a alteração nas relações sociais acadêmicas ao incorporar cada vez mais indivíduos oriundos de diferentes camadas da sociedade e, conseqüentemente, o debate sobre a equidade social e educacional; “o tamanho absoluto do sistema e das instituições” que passaram a exigir novas formas de administração; e a “proporção do grupo etário de 18 a 24 anos matriculado” que é fundamental para definir os tipos de sistema. Tomando-se por base esta proporção, Trow (2005) postulou que os sistemas de elite são os que atendem até 15% de estudantes desta coorte etária matriculados na educação superior, os sistemas de massa são os que atendem de 16% a 50% e os sistemas de acesso que podem ser considerados universais sendo aqueles que atendem a mais de 50% de matriculados do referido grupo etário.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a educação superior adquiriu um novo contorno nas sociedades modernas e passou a apresentar um crescimento significativo. Entretanto, este crescimento não foi homogêneo e, em decorrência disto, apresentou problemas em relação à velocidade de seu desenvolvimento, ao tamanho obtido pelos sistemas e instituições, bem como pelo grande número de matrículas. O crescimento dos sistemas universitários também não afetou a toda a população da mesma forma, pois indivíduos de regiões, religiões, etnias e classes sociais diferentes foram beneficiados desigualmente em razão do *status* que ocupavam nas sociedades. Nestes casos, foi necessário que se implementassem políticas de ações afirmativas para corrigir as desigualdades educacionais vigentes (TROW, 2005).

Em decorrência das transformações econômicas e sociais ocorridas em diferentes países após a Segunda Guerra Mundial, principalmente naqueles que adotaram políticas de Bem Estar (*Welfare*), ou o ‘Estado-Providência’, as classes médias formadas por trabalhadores qualificados, com alta renda e vontade de criar riqueza, começaram a demandar mais acesso ao ensino superior, fato que Magalhães (2004, p. 77) denominou como o “assalto das massas ao ensino superior”. Concomitantemente a este evento, os processos de produção começaram a exigir cada vez mais conhecimento, o que exacerbou a importância da educação superior como um fator econômico e uma estratégia de mobilidade social por parte destes trabalhadores. O conhecimento então passou a ocupar um lugar de destaque na sociedade contemporânea. As credenciais a ele relacionadas tornaram-se um recurso que amplia as vantagens e as recompensas para aqueles que o detém e uma das maneiras de adquiri-lo é por meio da educação superior.

[...] Os membros das instituições de ensino superior ocupam atualmente uma posição ambivalente em relação ao controle e ao acesso desiguais. Essas instituições são especializadas na produção, transformações e difusão do conhecimento, inclusive do conhecimento social, exemplificado pelos censos e pesquisas de opinião, ambos os produtos do trabalho das ciências sociais. Pesquisadores, professores, estudantes e até administradores têm certamente um interesse na busca e disseminação do conhecimento, ainda que seja apenas para justificar suas atividades e ganhar atenção do público (TILLY, 2006, p. 59).

Tilly (2005, 2006) observa que o conhecimento é um recurso que promove o bem-estar de toda a humanidade e que por isso mesmo deveria se chegar a um consenso sobre as formas de sua disseminação ou até mesmo em relação à sua democratização. À medida que o conhecimento assume um papel centrado na economia, os Estados são impelidos à

democratização do acesso. Famílias e os indivíduos demandam um ensino superior de qualidade para utilizá-lo como fator de mobilidade social (MAGALHÃES, 2004). A partir da década de 1960, as instituições de ensino superior (IES) viram-se questionadas em relação aos seus papéis. O mercado não poderia ter o poder absoluto de definir como deve ser o ensino superior, uma vez que este nível de ensino encerra questões filosóficas e políticas, e não apenas mercadológicas (MAGALHÃES, 2004). Contudo, se por um lado há o interesse de disseminar o conhecimento, por outro lado há o incentivo para a ocorrência da reserva deste conhecimento, pois a pesquisa além de requerer muito investimento em sua execução, envolve também os interesses das instituições e indivíduos que esperam os retornos de seus investimentos, o que pode contribuir e possibilitar a criação de barreiras à propagação. Na atualidade, os sistemas de ensino superior ainda tendem a se massificar e, ao mesmo tempo, são cobrados em função da busca competitiva pela excelência acadêmica.

Desta forma, verificou-se até aqui como a educação e a produção do conhecimento científico foram importantes para o desenvolvimento das sociedades modernas. Cabe ressaltar que uma das principais características destas sociedades é a desigualdade tanto na distribuição, quanto na obtenção deste conhecimento, bem como na de outros recursos. Na próxima seção será analisada a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades de oportunidades educacionais nestas sociedades e na contemporaneidade.

## 1.2 DESIGUALDADES SOCIAIS E DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

A existência da desigualdade social em graus diversos distingue as condições nas quais seus componentes possuem quantidades diferentes de poder, riqueza, prestígio ou recursos. A desigualdade pode ocorrer de duas formas para Tilly (2006). Na primeira forma, ela é categórica e divide as pessoas por gênero, etnia, religião, nacionalidade, entre outras, e estas categorias estabelecem fronteiras sociais entre os que ‘estão dentro’ e os que ‘estão fora’, originando desta forma desigualdades e identidades diferentes. Na segunda forma, a desigualdade surge do produto da relação existente entre indivíduos e/ou grupos quando estas interações produzem vantagens para um dos lados envolvidos.

A exploração por parte dos indivíduos que possuem mais recursos e a reserva de oportunidade que limita a disponibilidade de um recurso a poucos indivíduos são causas ou mecanismos geradores da desigualdade categórica, de acordo com Tilly (2006). Os recursos geradores de desigualdade seriam meios coercitivos, trabalho, animais, terra, instituições, máquinas, capital financeiro, informação, meios que armazenam e transmitem informações e

conhecimento técnico-científico. Em um trabalho anterior, Tilly (2005) enfatizou que as bases recentes da desigualdade consistem no controle do capital financeiro, da informação, do conhecimento técnico-científico e das formas de armazenamento e disseminação de informação. O controle destes fatores produziu em larga escala na última metade do século XX desigualdades em diferentes níveis no mundo inteiro.

Therbon (2006) apontou outra dimensão da desigualdade quando explicou que ela pode ser essencial, ou seja, quando ela é determinada pelas condições genéticas e ecológicas, bem como pelo acesso ou a quantidade desigual de recursos cognitivos, culturais e/ou existenciais. Também afirmou que a ciência social deveria tentar sistematizar os mecanismos de produção da desigualdade, pois ela produz resultados sociais salientes, sendo importante focalizar quando a diferença se torna uma forma de desigualdade que passa a limitar a realização humana através da restrição das oportunidades e do acesso aos recursos, gerando desvantagens que afetam de forma direta a obtenção de privilégios sociais e indiretamente, atuando por meio de mecanismos psicológicos, estabelecendo signos que impõem aos indivíduos graus de superioridade e inferioridade. Para combater a desigualdade social, busque-se a equidade que é o direito das pessoas de participarem das atividades políticas e econômicas, de contarem com os meios de sobrevivência e o acesso ao conjunto de serviços públicos que lhe garantam um nível 'adequado de vida' (DIAS, 2005, p. 153).

A estratificação social descreve as desigualdades e a divisão que as expressam pode ocorrer em relação à oportunidade de trabalho, cultura/lazer; ao acesso aos meios de informação, à educação; por gênero, raça, religião, economia, origem geográfica, entre outros. Os tipos de estratificação não podem ser entendidos de forma isolada, pois eles se influenciam, assim como também as desigualdades são plurais.

Para explicar a estratificação social no capitalismo industrial, Boudon e Bourricaud (2001) resenharam três teorias. A primeira é marxista que parte da premissa que a existência das diferentes classes é decorrente da organização das relações de produção. A desigualdade é decorrente ao acesso/posse desigual de recursos, logo a limitação das possibilidades de conversão de trabalho, tempo, energia em bens e serviços, num ciclo reprodutivo de dominação e exploração. Aprofundamentos contemporâneos da teoria de classes e a localização das classes intermediárias como posições contraditórias de classe foram desenvolvidos ao longo do século XX, por autores como E. O. Wright e M. Burawoy. Um dos principais recursos para compreensão das classes são exatamente as credenciais escassas, derivadas de qualificações especializadas e valorizadas.

A segunda, de inspiração ‘funcionalista’, aponta que a estratificação é uma consequência direta da divisão do trabalho social. Esta teoria foi objeto de inúmeras críticas por sua generalização sem critérios, mas na sua versão apresentada por Talcott Parsons cada sociedade é reconhecida como um sistema de valores próprios e hierarquizados entre si. Salienta-se, porém, que Parsons não conseguiu explicar porque os sistemas de valores variam de sociedade para sociedade. A terceira teoria tem inspiração em Adam Smith e considera que os fenômenos de estratificação resultam das ações do mercado. “[...] Os salários e, de modo mais amplo, as remunerações sociais (o *status*) dependem [...] da oferta e da demanda correspondente a este ou aquele tipo de emprego”, definindo o ‘mercado de *status*’ (BOUDON; BOURRICAUD, 2001, p. 219).

Hasenbalg (2005) também afirmou que as perspectivas da teoria das classes marxista e a da estratificação são mais indicadas para pesquisar a problemática da desigualdade social e da divisão da sociedade. Para a teoria das classes, a posse de bens/propriedades determina a base para as relações de dependência e/ou exploração entre as classes e sua ênfase recai sobre o sistema de produção. O estudo da estratificação social baseia-se na análise sociológica das desigualdades condicionadas por processos sociais e distribuídas ao longo de várias dimensões, nas quais os estratos sociais são definidos por critérios quantitativos e mensurados por escalas, sendo a esfera da distribuição e o consumo do produto social suas principais preocupações.

O acesso desigual dos indivíduos e grupos às recompensas deriva da posição destes na hierarquia social, “[...] assim, a estratificação pode ser definida, de um modo mais simples, como as desigualdades estruturadas entre diferentes agrupamentos de pessoas” (GIDDENS, 2005, p. 234). “A expressão estratificação social refere-se à divisão da sociedade em camadas ou estratos, sendo que seus ocupantes têm acesso desigual a oportunidades sociais e recompensas” (DIAS, 2005, p. 153). A determinação da posição social do indivíduo ou de um grupo na escala social, de acordo com o tipo de sistema apresentado, pode favorecer ou não a mudança dessa posição. Essa mudança é chamada de mobilidade social, mais comum nas sociedades capitalistas estratificadas pelo sistema de classes sociais, segundo algumas perspectivas, tais como a de Karl Marx, Raymond Boudon, entre outras. De acordo com Boudon (1989, p. 21), a mobilidade social nas sociedades industriais pode ser assim descrita:

[...] as sociedades valorizam o êxito social, em outros termos, impõem a seus membros a crença coletiva na desirabilidade da ascensão na escala das categorias sociais. Por outro lado, não há, nessas sociedades, obstáculos jurídicos à ascensão social. No entanto, verifica-se que o filho de um operário tem muito menos probabilidade de atingir uma posição elevada do

que o filho de um médico. Isso não se deve apenas a fatores econômicos, mas também ao fato de que se pode revelar a existência de modelos e representações mentais que variam com a posição na hierarquia social e que tendem a frear enormemente a mobilidade. Desse modo, muitas vezes o êxito é percebido nas classes desfavorecidas como devido ao acaso, mais do que a um esforço racional. Em geral, atribui-se, nessas classes, menor importância à instrução como fator de êxito. [...] Ser bem sucedido [para os representantes dessas classes] é ter um trabalho relativamente seguro, que permita conseguir um orçamento equilibrado, garantir uma educação harmoniosa aos filhos, etc. Esses modelos mentais, que parecem ser aceitos pelos jovens muito precocemente, fazem com que seja necessário que se conjuguem circunstâncias excepcionalmente favoráveis para que, por exemplo, um filho de operário entre na universidade.

O modo de produção capitalista tornou-se hipoteticamente mais fluído, quando comparado a outros modos de produção, pois permitiria mobilidade social. Entretanto, não é o mais justo, uma vez que as oportunidades, o acesso e a posse de recursos não são distribuídos e realizados equitativamente. As sociedades são profundamente divididas em estratos ou classes sociais. O conceito de classe social é útil para compreender o processo de estratificação social, uma vez que a posição do indivíduo na estrutura social está relacionada ao conjunto de papéis que ele desempenha e que o ‘liga’ a uma determinada classe social. Giddens (2005, p. 234) define classe social como “[...] um agrupamento, em larga escala, de pessoas que compartilham recursos econômicos em comum, os quais influenciam profundamente o tipo de estilo de vida que podem levar”. Assim, o pertencimento a uma classe social define o *status* do indivíduo na sociedade e a “[...] hierarquização social determina também que os meios e os fins das ações sociais, sejam definidos de acordo com a posição do indivíduo e com seu modo de vida” (DEMETERCO, 2009, p. 172).

As bases principais para as diferenças entre as classes são principalmente a posse de recursos valorizados e a posição ocupacional. Pierre Bourdieu aponta que os grupos de classe distinguem-se com base nos níveis de capital cultural e econômico expressos também nos gostos. A estratificação dentro e entre as classes passaria a depender das diferenças ocupacionais, dos padrões de consumo e dos estilos de vida nas sociedades contemporâneas. De fato, as variações entre as classes podem se acentuar com as modificações de gosto e estilo de vida, porém é inegável a influência que as condições econômicas oriundas da estrutura econômica e ocupacional exercem sobre as desigualdades sociais (GIDDENS, 2005; BOURDIEU, 2008). Scalon (2009, p. 100) aponta que as classes para Bourdieu correspondem às “[...] formações de agentes que ocupam posições semelhantes no espaço social, o que implica uma maior probabilidade de adotar atitudes e interesses semelhantes”.

No processo de estratificação das classes, observa-se a existência de barreiras sociais que são formas de fechamento dos grupos sociais. Neste sentido, Telles (2003, p. 308) afirmou que as barreiras sociais estão se fortalecendo com o desenvolvimento brasileiro quando, por exemplo, “nas últimas décadas, o sistema universitário do país expandiu-se enquanto que, paralelamente, os requisitos técnicos e educacionais necessários para os empregos de classe média têm aumentado”. Dias Sobrinho (2013, p. 119) explicou como a naturalização das desigualdades sociais ocorre na sociedade, tomando como exemplo o acesso ao ensino superior:

Todos os esforços de ampliar o acesso à educação superior são importantes passos na direção da isonomia social, mas, isoladamente, não conseguem superar por completo as brechas e oposições de uma sociedade historicamente hierarquizada. Isto porque a educação, e o mesmo se diga do conhecimento, está estruturalmente ligada ao complexo econômico e simbólico que constitui uma sociedade concreta. Se o conhecimento e a formação não se constituem rigorosamente como patrimônio social e, ao contrário, se submetem aos padrões de produção e distribuição destinados à expansão das capacidades de ações competitivas, a sociedade que eles ajudam a conformar continuará essencialmente dividida, em distintos e mutáveis níveis, entre excluídos e incluídos.

A estrutura social de uma sociedade demonstra a forma como os recursos e benefícios, e entre eles a educação, são distribuídos entre os representantes das várias classes sociais. Especificamente na educação, o seu conteúdo, o desempenho escolar, as expectativas e objetivos dos envolvidos mostram como as oportunidades educacionais são aproveitadas pelos diferentes indivíduos. Desta forma, ao avaliar a estratificação educacional, deve-se considerar a posição ocupada pela família do estudante na estrutura social (*status* familiar), uma vez que ela “é determinante das condições de acesso à própria educação, à permanência na escola e à qualidade do ensino [...]” (DEMETERCO, 2009, p. 178), pois a renda familiar e o desempenho escolar estão fortemente relacionados, bem como a relação dos indivíduos com a ‘universidade’ em seu processo de socialização neste novo cenário.

A estratificação educacional diz respeito à “relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída” e como os mecanismos envolvidos são estabelecidos nesta relação (SILVA; SOUZA, 1986, p. 50). Mont’Alvão Neto (2011, p. 389) afirmou que “estratificação educacional refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes [...] [e] um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar”. A seleção na

educação também pode ser intensificada pelo aumento do número de candidatos qualificados através da ampliação do número de obstáculos e favorecimento dos que têm maior capacidade de suportar uma disputa mais prolongada ou cara, beneficiando de forma desigual os indivíduos com uma rede social mais eficiente e maior capital econômico, além de possibilitar a ocorrência da espiral descendente.

Para Hirsch (1979, p. 80), “[...] quando a expansão educacional congestionada as posições superiores, de forma completa, e não um setor específico, o efeito será levar a competição dos candidatos qualificados a níveis decrescentes na hierarquia de cargos: a seleção se intensificará em todos os níveis”. Ao revisar a literatura sobre desigualdades sociais e educação, Barbosa (2011, p. 18) concluiu que as teorias de estratificação social se preocupam principalmente “como a formação das classes ou dos grupos de *status* seria a chave para compreender a integração social ou ordem social”. Sendo este processo de formação um processo social que agrega outros processos e dinâmicas, tais como a hierarquização social; as crises políticas e sociais atuais; a distribuição de riquezas e recursos; e as formas de desigualdades intituladas ‘pré-modernas’ que atuam, por exemplo, em relação aos gêneros; também possui diferentes dimensões que operam no interior do sistema educacional.

Quando passam a atuar dentro dos sistemas de ensino, as desigualdades se tornam educacionais e passam a ser relacionadas ao acesso, permanência e sucesso nestes sistemas. Ballantine e Spade (2012, p. 14) apontaram que na área da Sociologia da Educação há um amplo e diversificado conjunto de pesquisas empíricas e teorias que têm como objeto de investigação os sistemas educacionais. Estas teorias são divididas em dois níveis de análise: micro e macro. As explicações de foco micro analisam como os indivíduos em suas interações cotidianas desempenham seus papéis e responsabilidades em relação à educação. As macro-teorias enfatizam a forma como as instituições educacionais estão situadas na estrutura social, isto é, “[...] *as such, macrolevel theorists might study why different educational structures emerge in different societies, looking at the role of schools in society as a whole.*”<sup>5</sup> As principais teorias do nível micro são o interacionismo simbólico que estuda a forma como os indivíduos usam e interpretam os símbolos; a teoria do rótulo; a etnometodologia que analisa como os indivíduos utilizam a interação social em uma determinada situação; a sociologia fenomenológica, ou seja, o estudo da experiência do indivíduo na vida cotidiana; e a teoria da

---

<sup>5</sup> “propriamente dito, teóricos do nível macro podem estudar por que as estruturas educacionais aparecem nas diferentes sociedades, olhando o papel das escolas na sociedade como um todo” (BALLANTINE; SPADE 2012, p. 14). Tradução própria.

ação racional. As do nível macro são a teoria funcionalista; a teoria do conflito; a da reprodução e da resistência. Ballantine e Spade (2012) salientam que as formas variadas utilizadas para pesquisar o sistema educacional são importantes meios que auxiliam na tomada de decisão. Recentemente, as teorias e concepções dentro da Sociologia da Educação que mais se destacam são:

[...] os conceitos de capital social de Coleman, os modelos de escolha racional para as estratégias de decisões familiares quanto à educação dos filhos, bem como seus efeitos não antecipados [...], ou os conceitos sistematizados por Bourdieu [...] sobre as formas e os estados dos diversos capitais que compõem o conjunto de recursos sociais de que servem agentes ou grupos de agentes nas disputas pelo domínio do espaço social (BARBOSA, 2011, p. 20).

Os estudos sobre estratificação educacional apontam a existência dos fatores relacionados à oferta e demanda de escolaridade. Silva e Souza (1986) afirmaram que na discussão sobre este tipo de estratificação há uma predominância dos fatores relacionados à demanda de escolaridade nas pesquisas realizadas nos países mais desenvolvidos e por sociólogos que enfatizam a origem familiar. No entanto, nos países em desenvolvimento tanto os fatores da demanda quanto os da oferta têm que ser considerados. Estes autores ao analisar o estudo de Duncan realizado em 1967 e o de Hauser e Featherman no ano de 1976 nos Estados Unidos, apontaram que os efeitos da origem social persistiram sobre o alcance educacional dos indivíduos, mesmo quando a sociedade americana passou por transformações intensas no âmbito socioeconômico.

Fernandes (2004, p. 60) afirmou que as análises empíricas realizadas nas últimas décadas têm demonstrado que mesmo as sociedades se desenvolvendo mais social e economicamente, a relação entre a origem social e a expansão educacional persiste, ou seja, ao contrário do que previu a perspectiva meritocrática, os fatores relacionados à origem social e as características da expansão dos sistemas de ensino continuam a atuar de forma diferente nos diversos grupos sociais. Em seu estudo, o achado mais importante foi que o “processo de industrialização e as transformações socioeconômicas que ele engendra não têm um efeito equalizador nos padrões de desigualdade da sociedade, como, por exemplo, na estratificação educacional”. No caso da sociedade brasileira, as barreiras sociais permanecem estáveis e a tendência esboçada é a de expansão, porém não de universalidade em todos os níveis de ensino.

O estudo de Shavit e Blossfeld (1993) mostrou que existe uma expansão do sistema educacional nas sociedades modernas, mas não necessariamente o aumento da meritocracia

determinando o acesso à educação. A partir da segunda metade do século XX, grandes mudanças foram observadas no cenário social das sociedades contemporâneas, e destacam-se entre estas a expansão das classes médias, o aumento das mulheres no mercado de trabalho e a diversificação da posição de classes. Atualmente para se analisar as classes, principalmente as classes médias, há a necessidade de mobilizar uma série de fatores ou variáveis explicativas. Além deste desafio, Goldthorpe (2000) enfatiza outros dois: o estudo da produção dos resultados do sistema educacional e a persistência das desigualdades apesar do aumento das oportunidades.

Uma possível explicação foi desenvolvida por Tavares Júnior (2007) a partir da análise de Hirsch (1979) acerca da distinção entre economia material e posicional. A economia material envolve tudo o que é produzido em uma sociedade utilizando matéria-prima, tecnologia e conhecimento, e que pode ser reproduzido quase ilimitadamente, correspondendo à riqueza democrática. A economia posicional refere-se aos bens, serviços, posições de trabalho e outros tipos de relações sociais que sejam escassos, no sentido absoluto ou imposto socialmente, e sujeitos ao congestionamento devido sua utilização ser generalizada, o que constitui a base da riqueza oligárquica.

Pela lógica da economia posicional, a educação tornou-se uma necessidade defensiva dos indivíduos porque representa um investimento que possibilita elevar a renda de uma pessoa quando esta é comparada com outras que não adquiriram educação. Esse elemento de estratificação é, concomitantemente, produtor de seu valor de escassez (ter uma credencial que outros não têm). A educação seria tão mais valorizada quanto mais desigual, escassa e demandada pelo mercado de trabalho através de qualificações específicas (TAVARES JÚNIOR, 2012).

Contudo, quando o investimento em demasia promove a inflação das credenciais educacionais, esta inflação gera o desperdício social por absorver recursos reais excedentes no processo de seleção e a subutilização do conhecimento obtido pelos indivíduos situados em empregos que exigem menor qualificação, frustrando suas expectativas. A competição posicional pode também ocorrer pela obtenção dos bens intermediários ou defensivos que são utilizados como meios para atingir a satisfação de determinadas necessidades. Por exemplo, uma família pode ter diferentes gastos defensivos com o intuito de proteger a posição de um de seus membros no ambiente social, ou seja, pode investir de forma maciça na educação de um de seus filhos para que ele ocupe o lugar/cargo do pai em uma empresa ou consultório. O aumento do consumo defensivo corresponde ao aumento de *necessidades supérfluas*

intensificadas pela competição posicional (HIRSCH, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007, 2012).

As pesquisas na área da Sociologia da Educação também indicam que além do grande desenvolvimento observado nas sociedades modernas, houve um considerável processo de expansão educacional e a partir da década de 1970 acabou a diferença entre os níveis educacionais obtidos por homens e mulheres. Entretanto, constatou-se que, de forma abrangente, as conquistas educacionais das diferentes classes atingiram um grau de estabilidade (GOLDTHORPE, 2000). Na próxima seção serão apresentadas as perspectivas teóricas da Teoria da Reprodução esboçada por Pierre Bourdieu e da Teoria da Escolha Racional delineada por Raymond Boudon.

### 1.3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

#### 1.3.1 Teoria da Reprodução

Os mecanismos envolvidos na luta por obtenção e manutenção de privilégios são os mesmos que configuram a reprodução social. As Teorias da Reprodução Social postulam que o processo de expansão educacional reproduz as relações de dominação e não proporcionam oportunidades efetiva de mudança da posição social dos indivíduos. Um dos principais sociólogos que sistematizaram uma teoria orgânica sobre o tema foi Pierre Bourdieu que aperfeiçoou esses mecanismos e explicou como eles atuam principalmente por meio dos ‘*habitus*’ e da estrutura de capitais dos diferentes grupos sociais (TAVARES JÚNIOR, 2003).

Partindo de uma perspectiva macrosociológica que Goldthorpe (2000) relaciona a uma herança da teoria marxista, Bourdieu (2008) explicou como as condições econômicas e sociais determinam as diferentes maneiras de entrar em contato com a realidade, bem como essas também originam as posições sociais diversas possíveis no espaço social que, por sua vez, são profundamente demarcadas pelos sistemas de disposições ou *habitus* característicos. O *habitus* é o que gera as “[...] práticas classificáveis produzidas pelos agentes e dos julgamentos classificáveis emitidos por eles sobre as práticas dos outros ou suas próprias práticas”, sendo também um sistema de classificação (BOURDIEU, 2008, p. 162), tornando-se a estrutura estruturante e estrutura estruturada que fornece sentido à identidade social que, por sua vez, na diferença, se define e se afirma.

Os esquemas de *habitus* são orientados pelas práticas cotidianas das pessoas que os transmitem simbolicamente umas às outras por meio de seus gostos e em suas características corporais. O gosto opera como marca de diferenciação social e, junto com o *habitus*, influencia a construção do mundo social em sua divisão do trabalho de dominação, conferindo ao sujeito a sua identidade e posição no espaço social. A maneira como se vê o mundo (visão de mundo) é uma demonstração da representação que o sujeito tem de si mesmo e do mundo, e se traduz pelo gosto que “classifica aquele que precede à classificação”, ou seja, o gosto está manifesto na forma como “os sujeitos distinguem-se e pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio; o distinto e o vulgar;” e por meio dele há a indicação das posições destes sujeitos na estrutura social (BOURDIEU, 2008, p. 13).

O gosto opera as diferenças nas práticas e é uma das formas de disposição que pode se manifestar nos sotaques, na *hexis* corporal, nas maneiras de vestir, nas formas de receber, no trabalho e no lazer demarcando, desta forma, a distribuição das pessoas entre as classes sociais. Assim, a apropriação do capital cultural, por exemplo, envolve disposições e competências que não são equitativamente distribuídas entre as classes e se legitimam quando os seus possuidores passam a ter reconhecidamente traços de distinção perante os outros sujeitos manifestos nos gostos. Desta forma, “[...] o gosto é o que emparelha e assemelha coisas e pessoas que se ligam bem e entre as quais existe um mútuo acordo” (BOURDIEU, 2008, p. 225), no qual as escolhas produzidas estão associadas a uma posição distinta e são afetadas por um valor distintivo. A luta pela apropriação de bens e posições torna-se simbólica e a realidade do mundo social é evidente nas lutas que opõem os agentes sociais que se posicionam de acordo com a apresentação e a representação que têm de si. O *habitus* de classe corresponde à incorporação dos condicionamentos que a condição de classe impõe e faz parte das propriedades incorporadas nos sistemas de esquemas classificatórios, enquanto as posses de bens e poderes constituem as propriedades objetivadas garantidas juridicamente.

A lógica do campo comanda as propriedades por meio das quais se situa a relação entre a classe e as práticas, e as regras desta lógica postulam que a “posição social e o poder específico atribuídos aos agentes” em um determinado campo dependem do capital peculiar que eles conseguem mobilizar, “seja qual for a sua riqueza em outra espécie de capital”. Assim, o capital objetivado (propriedades) e incorporado (*habitus*) determina a classe social e institui os princípios da produção de práticas distintivas: as classificadas e as classificantes; a classe torna-se um “princípio de explicação e de classificação universal, definindo a posição ocupada em todos os campos possíveis” (BOURDIEU, 2008, p. 107).

Bourdieu (2008) salientou que tanto a escola quanto a família são campos distintos que possuem valores próprios. As maneiras de adquirir competências se convertem em formas de produção do *habitus* de um grupo ou classe porque adquirem novos contornos nas formas de colocá-las em práticas e, com isso, novos valores nos diferentes mercados. Na materialização destas práticas, as relações sociais se concretizam nos objetos de acordo com a forma que são adquiridos como, por exemplo, os familiares que refletem os gostos de classe.

Na prática, o capital cultural torna-se uma das condições de acesso a outras formas de capital, na qual “as frações mais ricas em capital cultural têm propensão a investir, de preferência, na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, nas práticas culturais próprias para manter e aumentar sua raridade específica [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 112), sendo esta uma estratégia típica de reconversão de capital. A forma como esta reconversão de capital ocorre acarreta uma reestruturação do sistema de estratégias de reprodução, tornando-se fonte de informações aos estudos sobre a mobilidade social. Um exemplo é quando as famílias investem no ensino, aumentando o capital escolar dos seus filhos, bem como a concorrência pelo diploma e entre as classes por posições privilegiadas que antes estavam garantidas pela inexistência de concorrência. O outro efeito deste evento é a desvalorização e inflação dos diplomas porque há um aumento da oferta, e que não necessariamente corresponde ao aumento dos cargos e posições disponíveis para os diplomados.

Os grupos adotam estratégias de reprodução para garantirem seus prestígios e sua distinção que se tornam ‘sequências ordenadas e orientadas de práticas’ aceitas pelos componentes dos grupos, tais como as estratégias de fecundidade, educativas, matrimoniais, entre outras. Especificamente em relação à estratégia educativa para a garantia de prestígio, verificou-se que “segundo a posição que ocupam no espaço social, esses diferentes grupos travam, em torno do diploma, uma verdadeira luta por sua classificação, para não se desclassificarem ou para se reclassificarem [...]” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 12).

A cultura escolar, por sua vez, possui um conjunto hierarquizado e hierarquizante de saberes que reproduz a desigualdade da transmissão de códigos aos representantes das diferentes classes. As classes médias utilizarão esta cultura como uma forma de diferenciação perante as outras classes. Esta cultura é adquirida e não herdada como um capital primário, e estes representantes terão dificuldade em dominar todos os seus códigos por não ter com ela uma relação de familiaridade e pertencimento natural. Na prática, camadas médias são as que mais investem na educação dos filhos como uma estratégia para possibilitar uma trajetória mais promissora. Possuem (e cultivam) um capital social com relações muito importantes e apresentam disposições e gostos bem próximos aos da classe dominante (BOURDIEU, 2008).

Na dinâmica do mundo social, o sistema de ensino é o campo que institucionaliza as diferenças sociais por meio da reprodução das hierarquias desse mundo com todas as suas características. Esta institucionalização se torna natural quando a cultura adquire um valor social importante garantido pelo diploma escolar e fornece ao sujeito sua realização, sendo, ao mesmo tempo, disponibilizada para os homens da classe dominante e aos pertencentes às classes populares (BOURDIEU, 2008). Os sistemas de ensino sempre tendem a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes contribuindo para a “reprodução da estrutura social”. O seu funcionamento ocorre através da conjugação de suas próprias características institucionais que garantem a sua auto-reprodução com as características inerentes ao contexto social no qual está situado. Neste sentido, o sistema de ensino serve como forma de inculcação do capital cultural existente, não produzido por ele e reproduzido. Ao mesmo tempo, atua na reprodução das relações entre os grupos ou classes sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 64).

A responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais reside no fato de que “a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar” é injusta, uma vez que parte da premissa que todos são iguais no que tange ao domínio dos códigos culturais. Sendo assim, trata a todos os alunos da mesma forma, “por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres”, sancionando assim as desigualdades culturais iniciais que tendem a aumentar à medida que o aluno progride em sua trajetória escolar. O sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 41; 53). Ele não está à margem do que ocorre na estrutura social que, por sua vez, é produto das relações entre as classes e o sistema econômico. Assim, entre as suas funções, ele também passa a reproduzir e legitimar de forma dissimulada, oculta, a forma como se estruturam as relações entre as classes. A sua ‘autonomia relativa’ passa a existir em conformidade com as práticas e ideologias dominantes presentes na estrutura social. Uma das implicações deste fato é que, em hipótese, “a verdadeira democratização da universidade consistiria talvez em favorecer o desenvolvimento dos ensinos mais adaptados às características e ao desejo dos alunos procedentes dos meios modestos ou pouco civilizados” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 214-5), o que não ocorre na prática, pois a dissimulação nas técnicas pedagógicas de reproduzir o que ocorre na estratificação social não permite.

“[...] Para dar um exemplo, sabemos que a aquisição de capital cultural e de credenciais via educação formal é em larga medida determinada pela

situação da família de origem dos estudantes. Mas, para além desta determinação, modificações exógenas no sistema educativo, eventualmente resultantes de políticas públicas, podem alterar positiva ou negativamente o quadro da distribuição desigual destes recursos educacionais, e assim alterar as oportunidades oferecidas nas etapas subsequentes do ciclo de vida dos indivíduos” (SILVA, 2003, p. 38).

Dentro do sistema de ensino, os mecanismos presentes na reprodução do capital cultural e, conseqüentemente, das relações nem sempre são explícitos e muitas vezes se demonstram na forma como a linguagem é utilizada e cobrada. Por exemplo, “[...] os estudantes das classes populares e médias que ascendem ao ensino superior são necessariamente submetidos a uma seleção mais forte, segundo o próprio critério da competência linguística [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 82) porque a influência do capital linguístico não acaba nunca, chegando até mesmo a ficar mais acirrada à medida que os estudantes ascendem aos níveis de ensino mais elevados, pois além de fornecer um vocabulário mais vasto e complexo, também fornece um sistema de categorias.

[...] de fato, só a seleção diferencial segundo a origem social, e em particular a superseleção dos estudantes de origem popular, permitem explicar sistematicamente todas as variações da competência linguística em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou inversão direta (observável em níveis menos elevados do curso) entre a posse de um capital cultural (determinado pela profissão do pai) e o grande grau de êxito (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 83).

Bourdieu e Passeron (1982) analisaram as informações entre 1962 e 1966 do ensino superior na França e constataram que houve uma ‘translação da estrutura’ de oportunidades de acesso que configurou a ‘democratização’ deste nível de ensino. Isto é, transferiu-se para os níveis superiores o processo de ampliação do acesso aos estudantes das classes populares, mas não foram ampliadas as oportunidades de escolhas desses estudantes a todos os cursos universitários, ficando, portanto, as oportunidades restritas ao acesso a cursos com menos prestígio, mantendo, desta forma, os mecanismos ocultos de preservação de uma burguesia universitária. O mesmo foi verificado em outros países e no Brasil (TAVARES JÚNIOR, 2007).

“Um dos efeitos mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de ‘democratização’ – foi a descoberta progressiva entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da escola libertadora” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 220). Isto porque se descobriu que ter acesso a determinados níveis escolares e mesmo ter êxito neles, não significa ter acesso a determinadas

posições sociais. Bourdieu e Passeron (1982, p. 164) apontaram a ocorrência da ‘mortalidade das diferentes classes sociais’ à medida que analisaram como os grupos se deslocavam na estrutura dos sistemas de ensino, pois “[...] a esperança subjetiva que conduz um indivíduo a se excluir depende diretamente das condições determinadas pelas oportunidades objetivas de êxito próprias à sua categoria [...]”, tornando-se um mecanismo objetivo de escolha. A estrutura (o âmbito macrossocial) condiciona as oportunidades aos indivíduos. Este condicionamento atua no processo de interiorização nos indivíduos, no qual essas oportunidades são transformadas em ‘esperanças ou desesperanças subjetivas’ quando analisadas dentro da dimensão do *ethos* de classe.

[...] Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem 80 vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e 40 vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 41)

A organização e o funcionamento do sistema de ensino reproduzem de forma contínua e segundo “códigos múltiplos, as desigualdades de nível social em desigualdades de nível escolar [...]”, no qual o sucesso (êxito) é mensurado e transformado numa forma de desigualdade que oculta e inaugura a “desigualdade das oportunidades de acesso aos graus mais elevados do ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 168). A dupla função do sistema de ensino nas sociedades modernas produz conhecimento técnico e valida habilidades e capacidades aos indivíduos por um lado e, por outro, conserva e consagra o poder e os privilégios de classes, sendo utilizada pelas classes privilegiadas como um importante mecanismo de conversão de “vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175).

Ao final de suas trajetórias escolares, os alunos provenientes das classes mais desfavorecidas têm grandes chances de obterem diplomas desvalorizados, o que os impede de ocupar determinados lugares no mercado de trabalho e a serem taxados de ‘fracassados’. “[...] Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 221). O rendimento econômico e simbólico que é conferido ao diploma é determinado pela sua raridade nos mercados econômicos e simbólicos, isto é, pelo valor sancionado aos diferentes diplomas e às diferentes categorias de diplomados

(BOURDIEU; PASSERON, 1982). “[...] Em suma, o rendimento do mesmo investimento escolar é maior, o que sem dúvida contribui para produzir um efeito inflacionário que torna os diplomas acessíveis a um número maior de pessoas” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 148).

Por exemplo, com a ampliação do acesso às universidades nas décadas de 1950 e 1960 na França, a universidade deixa de ser burguesa para se tornar uma universidade dominada pelas classes médias e, com isto, surgiu um novo espaço para a luta de classes. Este cenário serviu de palco para a ocorrência da dialética da desclassificação e da reclassificação (dos diplomas / capital cultural) enquanto mecanismo ideológico sobre o qual o discurso conservador serve para manter a estrutura e a existência de dominantes e dominados. Ao invés de promover condições diferentes, a luta da concorrência oferece continuidade à diferença das condições (BOURDIEU, 2008).

Nogueira e Nogueira (2002) salientaram que os estudos de Bourdieu representam um avanço ímpar para a área da Sociologia da Educação e o problema das desigualdades escolares enquanto uma das desigualdades sociais advindas da reprodução social. Com isto, ele instaurou “um novo quadro teórico para a análise da educação” ao identificar a legitimação das desigualdades sociais por meio da reprodução realizada no campo escolar, no qual se pode comprovar a relação entre o desempenho escolar e a origem social, além de mostrar que a escola não é um espaço neutro em relação à ocorrência das desigualdades.

Bertoncelo (2009, p. 37) assinalou que alguns trabalhos criticam Bourdieu enquanto teórico da reprodução social, quando este afirma que as frações de classe trabalhadora francesa têm pouca ou nenhuma representatividade nas disputas simbólicas entre as classes. Ocorre que “[...] esse retrato subestima a capacidade das frações populares de se organizarem de forma relativamente autônoma em relação aos centros de poder simbólico, desenvolvendo padrões próprios de gosto e julgamento”. O que de certa forma também pode acontecer em relação ao campo escolar, no qual grupos sociais podem não aceitar prontamente a imposição dos mecanismos de reprodução das desigualdades e criar formas próprias de resistência ou mesmo não aceitar um futuro pré-determinado.

Aquino (2000) afirmou que Pierre Bourdieu critica as teorias do ator racional ou da escolha racional, pois não acreditava que os indivíduos somente tomavam suas decisões com base em suas racionalidades, ou seja, de forma extremamente racional, mas sim dentro de estruturas objetivas que conjugavam com outras características de suas experiências cotidianas, o que ele denominou como sendo o *habitus*. O *habitus* condiciona as ações dos indivíduos que, por sua vez, agem com certa liberdade mesmo com limitações definidas dentro de contextos concretos.

### 1.3.2 Teoria da Escolha Racional

A abordagem da Escolha Racional tem como enfoque o aspecto microssociológico: indivíduos e grupos, suas ações e decisões. Critica teses funcionalistas afirmando que os indivíduos e famílias investem em educação com base no cálculo dos custos, benefícios e riscos. O resultado destes cálculos está refletido nas desigualdades de acesso aos níveis mais altos do sistema escolar e na estrutura de ocupações. Goldthorpe (2000) afirma que Raymond Boudon explicitou melhor esta abordagem através da análise sobre o investimento familiar em educação baseado em decisões racionais.

Boudon (1981) apresentou uma perspectiva teórico-empírica que explicou como o aumento da demanda por educação nas sociedades liberais poderia influenciar as desigualdades sociais ou, mais precisamente, de que forma a igualdade das oportunidades educacionais poderia concorrer (ou não) para diminuição das desigualdades sociais. Para elaborar sua teoria, ele fez um levantamento dos principais estudos realizados sobre as desigualdades das oportunidades até então e afirmou que estes eram incipientes porque não consideravam todo o conjunto de fatores que atuam sobre as desigualdades. A sua teoria esclareceu que os indivíduos se diferenciam no sistema de estratificação social de acordo com sua posição social e seu nível escolar (hipótese 01) e como esta posição social e o nível escolar atuam na distribuição dos indivíduos na hierarquia das posições sociais (hipótese 02).

Apontou que a maioria dos estudos *micro* sobre as desigualdades das oportunidades educacionais realizados até então objetivavam explicar o fenômeno através de variáveis exógenas, como origem social, classe e demográficas. Para que estes estudos pudessem passar ao âmbito macro, eles deveriam utilizar sistemas de observação mais abrangentes para entender o fenômeno ao longo do tempo. Tanto as pesquisas micro quanto as macrossociológicas não conseguiam “[...] *dar conta das regularidades estatísticas que se observa com respeito à desigualdade das oportunidades perante o ensino sem recorrer a uma teoria mais ou menos finalista [...]*” (BOUDON, 1981, p. 70; grifo do autor), o que constitui um problema ‘mal resolvido’, partindo do pressuposto de que o sistema social possui a função de reproduzir os comportamentos individuais. Com isso, Boudon concluiu a respeito da reflexão macrossociológica sobre as desigualdades perante o ensino que:

[...] Permite mensurar o caráter parcial das análises realizadas em nível microssociológico. Pela força das coisas, tais pesquisas acham-se centradas no problema da determinação dos comportamentos escolares pelo meio social imediato. Não podem, portanto, na qualidade de pesquisas, dar conta

dos fenômenos que, como a estrutura e a evolução da desigualdade das oportunidades em diversos níveis de ensino, são definidos no nível do sistema social em seu conjunto (BOUDON, 1981, p. 70).

A partir do exposto, passou-se a não admitir que a estrutura social tenha controle sobre os comportamentos dos indivíduos, isto é, uma teoria finalista com base na noção de valor; tampouco imaginar que há uma submissão a regularidades sociais ou a existência de um grupo dominante “[...] dotado de vontade coletiva perfeitamente definida que impõe a todos a sua vontade [...]” (BOUDON, 1981, p. 159), ou seja, não apelar para uma teoria de tipo finalista por imposição dos valores do grupo dominante.

A sociedade sempre muda e esta mudança tem que ser considerada tanto pela teoria, quanto pelo modelo originado por esta teoria ao estudá-la. Ao analisar as desigualdades perante o ensino, tem que se considerar que os níveis escolares estão relacionados aos níveis sociais, ou seja, o sistema de estratificação escolar está ligado ao sistema de estratificação social através da relação entre “a posição social de origem e o nível de qualificação” (BOUDON, 1981, p. 160).

Após estas considerações, Boudon (1981, p. 83) sugeriu “um esquema teórico do processo de decisão escolar em função da posição social” e assegurou que os indivíduos obedecem a um processo de decisão racional cujas escolhas são pautadas por um interesse subjetivo dependente da posição familiar de sua família, pela correlação feita entre nível escolar e posição social, bem como pelo significado atribuído pela sua posição social ao benefício, risco e custo de se adquirir um nível de estudo. O modelo teórico desenvolvido ao longo da “Desigualdade das oportunidades”, publicada originalmente em 1973, pode ser assim resumido: as desigualdades educacionais resultam da estratificação social em uma dada sociedade e são influenciadas pelas expectativas e decisões de indivíduos de posições e origens sociais distintas, bem como de suas heranças culturais que, por sua vez, explicam os diferentes êxitos escolares por causa da idade dos estudantes no processo de seleção e distribuição escolar no sistema de ensino.

Os indivíduos oriundos de posições sociais diferentes avaliam os custos, riscos e benefícios de acordo com o seu campo decisório que sofre a ação das características específicas do sistema escolar, tais como números de vagas disponíveis, cursos ofertados em um dado momento, processo de seleção dos indivíduos e distribuição neste sistema. O sistema de ensino é influenciado pelo sistema de estratificação que pode assumir a forma meritocrática em sociedades modernas ou ser conduzido pela estrutura de dominância.

A fecundidade diferencial é outro elemento importante quando se analisa o sistema de estratificação e a mobilidade, pois pode influenciar a distribuição escolar e, conseqüentemente, a distribuição social porque indica quantos indivíduos necessitarão do sistema escolar ao longo das gerações, bem como de quais classes estes indivíduos são oriundos e seus possíveis perfis, o que possibilita identificar na estrutura a distribuição e o *status* social destes indivíduos (BOUDON, 1981).

A distribuição social tem um efeito sobre as expectativas sociais, sobre as quais os indivíduos tomam suas decisões, acarretando uma mudança em seus campos decisórios, implicando, por exemplo, na decisão de investir ou não em mais educação. Mudança essa que também sofre a influência do efeito de teto (saturação) e dos fatores exógenos que são as condições econômicas, sociais e políticas, por exemplo, presentes numa sociedade em um dado momento. O surgimento das desigualdades resulta da combinação da “distribuição segundo as classes sociais das características correspondentes às dimensões do espaço de decisão e da estrutura do espaço de decisão variável segundo a posição social” (BOUDON, 1981, p. 90). Este modelo teórico permite observar como as regularidades estatísticas referentes às desigualdades das oportunidades educacionais evoluíram com base na análise dos dados escolares. Na parte empírica e de comprovação de seu modelo teórico, Boudon (1981) observou a evolução dos sistemas de ensino por meio de um modelo que permitiu operacionalizar diferentes variáveis e demonstrou como ocorreram as mudanças dos mecanismos geradores das desigualdades. Para tecer explicações generalizáveis e fidedignas, o autor elucidou as tendências peculiares das sociedades industriais em seu conjunto, definindo um tipo ideal de sociedade a ser analisado, e esboçou um inventário dos estudos realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Mesmo afirmando ser impossível ter uma completa homogeneidade dos agrupamentos, uma vez que as categorias sócio-profissionais e os sistemas de ensino variam de país para país, o autor faz uma comparação dos dados escolares da Alemanha Federal<sup>6</sup>, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Itália, Japão, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Turquia e Iugoslávia. Após analisar as informações desta comparação, ele concluiu que: houve um crescimento considerável das taxas de pessoas escolarizadas principalmente nos níveis médio e superior de ensino; ocorreu a existência de acentuada desigualdade no ensino superior na maioria dos países da Europa ocidental com exceção de Portugal; e mesmo não tendo os mesmos significados e estrutura de

---

<sup>6</sup> Na data da publicação da obra, a Alemanha ainda dividida em Alemanha Federal e Alemanha Oriental.

ensino superior, os países da Europa ocidental apresentaram maiores disparidades das oportunidades de chegar a este nível de ensino do que os Estados Unidos quando se considerou a origem social; e, de uma forma geral, nas sociedades analisadas, houve uma diminuição gradual das desigualdades educacionais (BOUDON, 1981). Os resultados também evidenciaram dois mecanismos fundamentais na criação das desigualdades educacionais: o da herança cultural que distribui os indivíduos de forma distinta no espaço decisório de acordo com as suas origens sociais; e o de decisão em virtude da posição social que “[...] associa um campo decisório diferente a cada tipo de posição” (BOUDON, 1981, p. 143). Entre estes, evidenciou-se que o mecanismo de decisão por causa da posição social origina mais desigualdades perante o ensino do que o da herança cultural, ou seja, “[...] a posição social dos indivíduos determina, em cada etapa do processo escolar, um campo decisório específico” (BOUDON, 1981, p. 157). Ressalta-se que “os efeitos culturais da origem social, mas também e, sobretudo, as diferenças na lógica das motivações induzidas pela origem social têm como consequência gerar um investimento escolar desigual em função da origem social [...]” (BOUDON; BOURRICAUD, 2001, p. 352).

Em relação à escola, Boudon (1981) identificou que a composição social da população mudou ao longo do tempo e com isso a escola passou a receber estudantes com perfis diferentes daquele que habitualmente recebia. Assim, seu papel institucional teve que ser revisto, pois os sentidos e perspectivas atribuídos a ela por estes novos estudantes se alteraram também. Além das categorias origem social e nível escolar dos indivíduos, Boudon (1981) considerou a estrutura social e a estrutura escolar importantes para identificar e definir a posição social adquirida pelos indivíduos na estrutura de dominância. Ao aplicar a sua teoria a situações sociais diversas, verificou que quando o efeito de dominância é negligenciável, ou seja, quando há influência da origem social sobre o nível escolar por meio dos parâmetros de privilégio, tende-se à reprodução, pois os indivíduos pertencentes a classes mais favorecidas continuariam a ter mais oportunidades de obter uma posição social nas mesmas condições sob o efeito da herança cultural. Ele ressalta, porém, que também pode haver um efeito bumerangue, uma vez que existe tanto a mobilidade ascendente, quanto a descendente.

[...] Cada um tem interesse, dada a estrutura meritocrática da sociedade, em buscar atingir um nível escolar tão elevado quanto possível, mas o aumento da demanda global de educação tem como efeito reduzir, por um processo de reação em cadeia, as esperanças sociais ligadas aos níveis escolares inferior e médio; esta consequência provavelmente contribui para reforçar a demanda de educação de um período a outro e, assim, para provocar novo deslocamento da estrutura das oportunidades ligada aos diversos níveis escolares, segundo um processo indefinido (BOUDON, 1981, p. 212).

Mesmo aumentando a demanda por educação e as taxas de escolarização, e diminuindo as desigualdades educacionais, estes fatos não modificaram a estrutura da mobilidade em uma sociedade. Observou-se maior probabilidade de ocorrer a mobilidade descendente do que a ascendente de uma geração a outra na hierarquia das posições sociais. Desta forma, a mobilidade total é identificada quando os movimentos da mobilidade estrutural (evolução da estrutura social) são isolados dos movimentos da mobilidade não estrutural (mobilidade líquida ou de troca). A mobilidade não estrutural caracteriza a liberdade de movimentos dos indivíduos e quanto menos se observa sua ocorrência, mais rígido é o sistema de estratificação social.

Boudon (1981) ressaltou que o sentido empregado em sua teoria foi o de mobilidade estrutural porque observou que as discordâncias entre as estruturas escolar e social são geradoras de mobilidade. Haveria um limite para o crescimento da demanda por educação das classes superiores denominado ‘efeito de teto’ que acontece quando “[...] a estrutura das oportunidades sociais ligada aos níveis escolares superiores é muito pouco afetada pela expansão das taxas de escolarização” (BOUDON, 1981, p. 236). O crescimento da demanda por educação e a diminuição das desigualdades educacionais têm como principal resultado o deslocamento da hierarquia dos níveis de escolaridade em relação à estrutura de oportunidades sociais e não a modificação desta estrutura em cada estrato de origem social.

Em outra obra, Boudon (1979, p. 20) afirmou que os efeitos perversos ou efeitos de composição acontecem constantemente no cenário social e podem causar desequilíbrios sociais e até mesmo a mudança social. Um efeito perverso ocorre quando “dois indivíduos (ou mais) que buscam um dado objetivo geram um estado de coisas não buscado e que pode ser indesejável do ponto de vista, seja de cada um dos dois, seja de um deles”. Ao analisar a educação nas sociedades industriais, ele concluiu que:

O investimento escolar necessário para atingir um nível qualquer na escala dos *status* socioprofissionais é para todos mais elevado hoje do que ontem. É certo que esse aumento do custo individual do *status* social não se deve senão muito pouco aos efeitos do progresso técnico sobre os níveis de qualificação associados aos empregos. Quanto ao resto, ele é a manifestação de um efeito perverso evidentemente indesejável individualmente, mas também coletivamente, pois contribui para um aumento sem contrapartida do custo do sistema de educação para a coletividade. O mesmo aumento da procura individual de educação talvez tenha provocado outro efeito perverso, contribuindo para o aumento da desigualdade das rendas. Finalmente, ele neutralizou sem dúvida os efeitos positivos sobre a mobilidade social que poderíamos razoavelmente esperar da democratização escolar. O caráter

fascinante desse caso reside não somente na multiplicidade, mas na multidirecionalidade dos efeitos gerados (BOUDON, 1979, p. 10).

Os efeitos perversos podem ser individuais ou coletivos e resultam do conjunto dos comportamentos individuais. Por exemplo, na década de 1960 a crise na educação francesa acarretou a “*equalização*” das oportunidades escolares, porém não trouxe a “*equalização*” das oportunidades sociais (BOUDON, 1979, p. 17), pois mesmo aumentando a escolaridade, as ‘esperanças sociais’ dos indivíduos continuaram inalteradas, isto é, não se modificam. No campo da educação, “as crises sociais e a mudança social resultam, muitas vezes, não do efeito mecânico de fatores ‘dominantes’ ou de conflitos com a estrutura de jogos de soma nula, mas de efeitos perversos gerados pela interdependência dos agentes sociais” (BOUDON, 1979, p. 18). A mudança social advinda do surgimento dos efeitos perversos é caracterizada muito frequentemente como uma mudança inesperada que ocorre na vida social, o que torna estes efeitos ‘onipresentes’ na sociedade. A igualdade completa das oportunidades perante o ensino só seria possível quando eliminar de vez o fenômeno da estratificação social, pois a redução das desigualdades educacionais nas sociedades estudadas derivou da atenuação das desigualdades sociais e do efeito de teto. O aumento das taxas de escolarização acentuou o peso da escola nos mecanismos da mobilidade social e a maior demanda de ensino, mesmo quando ocorre a diminuição das desigualdades educacionais, pode provocar o aumento das desigualdades econômicas ao longo do tempo.

Goldthorpe (2000) avançou na teoria proposta por Boudon e afirma que a aquisição da educação passa a possuir dois tipos de efeito: o efeito primário que cria diferenciais de classe no alcance inicial das crianças e nas habilidades demonstradas na escola; e o secundário que opera por meio das decisões feitas pelos estudantes e seus pais sobre as opções presentes no sistema educacional, ou seja, eles tomam as decisões de continuar, sair ou mudar o curso de suas carreiras estudantis. Os padrões das chances educacionais refletem as ações racionais das crianças e dos seus pais, pois eles pensam sobre os custos e benefícios das alternativas possíveis e as probabilidades de diferentes resultados em relação aos sucessos ou fracassos educacionais. Os diferenciais de classe atuam a partir do efeito primário e do secundário e estes são verificados quando, por exemplo, duas crianças de classes diferentes possuem habilidades distintas.

Ao pressupor que as famílias têm diferentes níveis de recursos que podem ser utilizados para minimizar os custos da educação, as habilidades diferentes e as expectativas de sucesso diferem e são avaliadas de acordo com a posse de recursos diversos

(GOLDTHORPE, 2000). Estas avaliações seriam condicionadas por diferentes restrições e oportunidades que afetam os indivíduos em suas diferentes posições de classe, estando de acordo (ou não) com os recursos que eles dispõem. Ao analisar a relação entre a estrutura de classes e as desigualdades educacionais, Goldthorpe (2000) assinalou que dentro da estrutura de classe há graus hierárquicos ordenados em termos dos recursos associados com a capacidade que a posição adquirida pelos indivíduos lhe permite e o sistema educacional também impõe uma condição específica. Assim, o sistema deveria promover uma estrutura diversificada que forneceria opções por mais educação de diferentes tipos, o que, por sua vez, implicaria no aumento de oportunidades para os indivíduos escolherem trilhar seus caminhos e de uma forma menos onerosa.

Diante do exposto ao longo deste capítulo, compreende-se que a educação foi um dos principais componentes na construção da modernidade. Tornou-se um recurso, uma forma de capital individual e/ou familiar capaz de promover mobilidade, bem como um meio de propiciar o desenvolvimento, a inovação e a continuidade das sociedades através da ampliação do conhecimento científico-tecnológico e da atuação no preparo de indivíduos para se tornarem cidadãos e trabalhadores aptos a atuarem nas diferentes ocupações. Enquanto um recurso individual, quando os indivíduos conseguem alcançar a educação superior e adquirem um diploma, esse diploma passa a ter um valor de troca baseado na credencial, um passaporte que pode possibilitar ascensão profissional e social.

No entanto, o sistema de ensino não está isolado da estrutura social que, por sua vez, produz e reproduz desigualdades sociais em suas várias dimensões – de renda, de oportunidades, de classes, entre outras – e concorre para que no interior deste sistema realize-se uma estratificação, na qual os estudantes ficam suscetíveis à forma como sua origem socioeconômica influencia seu rendimento, desempenho, alcance, escolhas (*trackings*). Assim, as desigualdades educacionais se traduzem na forma como os indivíduos acessam, permanecem e obtêm ou não sucesso dentro do sistema, o que, no caso do acesso ao ensino superior, podem se manifestar nos mecanismos que propiciam ou não sua democratização.

Para analisar estes mecanismos, destacam-se três perspectivas teóricas sucintamente debatidas neste capítulo: o primeiro deriva da Teoria Liberal, a partir da qual Goldthorpe (2000) afirmou que a educação se tornou um recurso utilizado no processo de seleção social dos indivíduos que, por meio da meritocracia, passariam a ter mais chances de obter vantagens e recompensas na sociedade. Porém verificou-se que os fatores relacionados à origem social e as características dos processos de expansão dos sistemas de ensino continuaram a influenciar a forma de atuação na obtenção deste recurso entre os diferentes

grupos sociais, uma vez que as transformações socioeconômicas sobrevindas da industrialização não tiveram o efeito de minimizar as desigualdades sociais e, conseqüentemente, as desigualdades educacionais.

O segundo é o da Teoria da Reprodução. Assinala que o processo de expansão educacional reproduz as relações de dominação e não efetiva as oportunidades de mudança da posição social dos indivíduos, pois os sistemas de ensino de cada sociedade são campos que institucionalizam as diferenças sociais através da reprodução e legitimação das formas como se estruturam as relações entre as classes sociais. Neste caso, por exemplo, a democratização do ensino superior, conforme Bourdieu e Passeron (1982) concluíram ao estudarem o sistema universitário francês nas décadas de 1950 e 1960, não pode se constituir somente pela ampliação do acesso a grupos tradicionalmente excluídos, uma vez que na prática as técnicas pedagógicas utilizadas continuariam a reproduzir as desigualdades sociais e culturais na forma como, por exemplo, a linguagem é utilizada e cobrada, mas também modificar a maneira como estes estudantes são acolhidos dentro das instituições, possibilitando a permanência e o sucesso educacional por meio da conclusão de seus estudos. Se os mecanismos universitários continuarem atuando da mesma maneira, mesmo que mais indivíduos com perfis sociais e culturais diferentes do que do perfil habitual sejam incluídos no sistema, o sistema continuaria a reproduzir os códigos restritos a uma “burguesia” universitária, reproduzindo desta forma as desigualdades sociais vigentes na sociedade, não efetivando sua democratização.

A terceira perspectiva deriva da Teoria da Escolha Racional que enfoca como os indivíduos e suas famílias investem na educação com base no cálculo dos custos, benefícios e riscos, e na forma como o resultado destes cálculos é refletido na desigualdade de acesso aos níveis mais altos do sistema escolar, ou seja, à educação superior. Boudon (1979; 1981) apontou que a ocorrência do efeito de teto e a atenuação das desigualdades sociais podem promover a redução das desigualdades educacionais, porém também assinalou a existência dos efeitos perversos que resultam do conjunto dos comportamentos individuais, o que também pode se configurar como a atuação dos limites sociais (HIRSCH, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007; 2012) impostos para os efeitos que a promoção de mais oportunidades educacionais, através do aumento do número de vagas e do efetivo acesso/matrículas, poderia propiciar se realmente houvesse a sua conversão em oportunidades sociais, pois nem sempre é possível converter credenciais educacionais (diplomas) em melhores ocupações no mundo do trabalho.

No caso do acesso ao ensino superior, o crescimento do número de indivíduos matriculados por si só não caracteriza a sua democratização, pois há necessidade de se

analisar quais são os critérios utilizados para promover estas oportunidades educacionais e como eles foram efetivamente empregados. Esta análise pode ocorrer através, por exemplo, da caracterização dos grupos que tiveram e dos que não tiveram acesso à graduação no Brasil nos últimos ciclos presidenciais e, também, possibilitar a identificação dos aspectos macro e microssociais envolvidos neste fenômeno social.

## 2 – DEMOCRATIZAÇÃO, POLÍTICAS E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Após analisarem extensa literatura sociológica internacional sobre o papel do ensino superior nas sociedades contemporâneas, Martins e Weber (2010, p. 151) afirmaram que este nível de ensino assumiu centralidade em vários países no mundo, sobretudo em relação à produção e disseminação do conhecimento científico-tecnológico, bem como sua ligação com o desenvolvimento econômico, “[...] suas imbricações com as crescentes demandas oriundas da sociedade civil com vistas ao processo de democratização, feminização, igualdade de oportunidades e construção da cidadania”.

No contexto de transformações que assolam as sociedades contemporâneas, Tedesco (2002) apontou três aspectos fundamentais: 1) a mudança no papel da educação diante da mobilidade social, pois à medida que muda a estrutura ocupacional, a mobilidade horizontal proporciona mais oportunidades em detrimento da mobilidade vertical; 2) o papel da educação no processo de socialização e na formação das identidades dos indivíduos; e 3) a relevância do problema da democratização do acesso aos locais onde se produzem conhecimento. Vargas (2008, p. 53) afirmou que o conceito de democratização da educação se desdobra em relação ao [1] “recrutamento dos alunos independente de suas origens sociais; [2] baixa correlação entre aprendizado efetivamente alcançado e origem social; e [3] baixa correlação entre origem social e anos de escolaridade completada com sucesso”, independentemente do nível de ensino. Assim,

[...] Dizemos que um sistema escolar é mais “aberto” ou “democrático” quanto menor for a correlação entre a origem social familiar dos alunos e o desempenho destes durante o processo de escolarização, seja em termos do aprendizado (conhecimento absorvido) efetivamente alcançado, seja em termos de realização escolar (anos de escolaridade completada com sucesso) finalmente obtida (SILVA, 2003, p. 105).

Gomes e Moraes (2012) afirmaram que as políticas públicas, sejam compensatórias e/ou afirmativas, são fundamentais para promover o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais menos privilegiadas e, desta forma, democratizar o acesso destes indivíduos, por exemplo, ao ensino superior. E apesar de todos estes desafios, é reconhecido que acessar níveis mais elevados de escolaridade é melhor do que não fazê-lo, uma vez que essa credencial poderá proporcionar mais oportunidades sociais aos indivíduos e benefícios de diversas ordens à sociedade.

A partir de 1995 no Brasil houve o movimento da segunda expansão do ensino superior, marcado principalmente pelo crescimento do acesso e aumento das matrículas, que se constitui uma das dimensões da democratização do ensino superior. Ocorre que:

O acesso é aberto no sentido de que a conclusão do ensino secundário é o requisito fundamental, porém a seleção e o ingresso aos cursos tornam-se um problema para a capacidade de provimento das IES, que passam a ser disputadas pelos estudantes na medida da reputação de seus cursos, e, no caso brasileiro, também em função da gratuidade do setor público (GOMES; MORAES, 2012, p. 175).

Em consonância com o objeto desta pesquisa que aborda as oportunidades educacionais referentes ao acesso ao ensino superior, mais especificamente à graduação, e seus mecanismos de equalização e/ou exclusão, neste capítulo pretende-se analisar a forma como a democratização do acesso ao ensino superior no país tem ocorrido nas últimas décadas através dos preceitos das políticas públicas educacionais implementadas e dos números da graduação que ilustram a recente expansão deste nível de ensino no país.

Assim, nas próximas seções serão apresentadas as principais políticas públicas educacionais implementadas a partir da segunda metade da década de 1990, período que compreende a segunda ou recente expansão do ensino superior no país, sua relação com a democratização do acesso e o cenário atual da graduação através das informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## 2.1 A RECENTE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

As reformas políticas nos anos 1990 foram implementadas de acordo com os preceitos das políticas neoliberais dos governos FHC e no setor educacional foram orientadas por tendências privatistas. Os efeitos dessas reformas neste setor afetaram o financiamento com a consequente redução do investimento público, acarretaram a reestruturação jurídica do sistema de ensino com a criação de nova legislação e redefiniram o papel social do Estado que passa a atuar como avaliador e fiscalizador (SVERDLICK; FERRARI; JAIMOVICH, 2005).

Como marco desta expansão pode-se apontar a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o nº. 9.394, em dezembro de 1996, que teve grande efeito tanto na educação básica quanto na educação superior. O Quadro 2 mostra que no ensino

superior, em especial, notou-se a flexibilização de todo o processo de ampliação do número de vagas e o surgimento de novas IES, com destaque para as privadas.

Quadro 2 - Elementos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

<b>ANO</b>	<b>POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>OBJETIVO DA POLÍTICA</b>	<b>PRECEITOS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E/OU EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>
1996	Lei n. 9.394 (20 de dezembro)	Determinar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para estabelecer os princípios e fins da educação nacional.	A educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos a partir do ano de 2013 e um direito que poderá ser cobrado ao Ministério Público a qualquer momento. Em relação à educação superior, esta Lei prevê a diversificação de todo o sistema, a autonomia das universidades “e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Fonte: Brasil (1996); Arruda (2004). Elaboração própria.

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), ainda em vigor, determina os direitos e deveres dos atores envolvidos no ‘educar’, a forma como a educação nacional deve se organizar, as disposições gerais para cada nível e modalidade de educação e ensino, os preceitos para a formação dos profissionais da educação, como os recursos financeiros deverão ser obtidos e utilizados, e as disposições gerais e transitórias visando o melhor desenvolvimento da educação no país. O Capítulo IV, “Da Educação Superior”, apresenta todas as especificidades que competem à organização deste nível de ensino que deve ser ministrado IES públicas ou privadas, e tem por finalidade(s):

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A partir da LDB de 1996, o sistema de ensino no país passou a ser composto pela educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996) – e pela educação superior que se divide entre a graduação e a pós-graduação. Os cursos que passaram a formar a educação superior no país são: cursos sequenciais de formação específica e/ou de complementação de estudos; tecnológicos; de graduação na modalidade licenciatura e bacharelado; cursos e programas de pós-graduação que incluem especialização, mestrado acadêmico e profissional, e doutorado; e os cursos de extensão. “Além desses cursos e etapas da educação superior, é preciso lembrar ainda dos [...] cursos nas modalidades de ensino semipresencial e a distância que vem tendo grande ênfase nas políticas educacionais” desde os anos 2000 (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p. 58).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as universidades possuem “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (ARRUDA, 2004, p. 39), bem como poderão deliberar as questões acadêmicas e orçamentárias que lhes couberem, dentre as quais a abertura de novos cursos e a ampliação ou redução de vagas. Especificamente as universidades públicas gozam de um estatuto jurídico especial que atende às particularidades “de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal” (BRASIL, 1996). Observou-se neste período grande desenvolvimento dos órgãos de controle e ampliação das instâncias burocráticas no setor público, sendo muitas vezes contraditórias com os preceitos da Autonomia (SAKAMOTO; TAVARES JÚNIOR, 2013). “[...] A LDB e a Constituição Federal de 1988 propiciaram que muitas instituições privadas se tornassem universidades, possibilitando maior flexibilidade por parte destas instituições na abertura de novos cursos” (WING; HONORATO, 2011, p. 100).

Modificações na educação superior internacional também ocorreram na década de 1990 e marcaram o cenário nacional. Arruda e Gomes (2012) apontaram que o processo de formulação das políticas educacionais principalmente na educação superior é atualmente atrelado a uma ‘agenda política transnacional’. Entre as políticas e documentos internacionais divulgados, destacam-se a “Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES)” que

originou a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação” organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998), a “Declaração de Bolonha” (1999) e a “Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” (UNESCO, 2009).

A primeira CMES foi realizada no mês de outubro de 1998 em Paris e contou com 182 países participantes. Nesta conferência a educação superior foi apontada como um ator estratégico na promoção do desenvolvimento social e um bem público, ao qual todos os cidadãos deveriam ter o direito garantido de acesso, sem nenhum tipo de discriminação. As IES também foram assinaladas como importantes atores no combate ao subdesenvolvimento e exclusão social.

A “Declaração Mundial sobre a Educação sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998), em seu preâmbulo, define a educação superior, apresenta os desafios e a importância deste nível de ensino no cenário de transformações sociais instalado no final do século XX e teve como objetivos oferecer soluções para os desafios colocados e começar o processo de reforma na educação superior no mundo. Neste documento os participantes da conferência apontaram as missões e funções, bem como a nova visão e ação a serem praticadas no que se refere à educação superior em seus 17 Artigos que, de uma forma geral, versavam sobre a missão da educação superior; ética, autonomia e responsabilidade das IES; igualdade do acesso principalmente das mulheres; divulgação dos resultados das pesquisas de todos os campos do saber; importância da educação superior para a sociedade; cooperação com o mundo do trabalho; preparação dos estudantes de educação superior; a avaliação, gestão e financiamento deste nível de ensino. Observa-se de fato tendência à avaliação e responsabilização em todos os níveis educacionais, com diferentes modelos de *accountability* e seus significados sociais (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014).

No que tange à igualdade do acesso, os Artigos 3º “Igualdade de acesso”, 4º “Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres” e 8º “Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidade” preconizam que é inadmissível qualquer forma de discriminação com “base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (UNESCO, 1998), também recomendam a facilitação do ingresso de minorias, entre elas as mulheres, e grupos menos favorecidos à educação superior e a diversificação dos modelos e instituições para ampliar as formas de ingresso e a conclusão por parte dos estudantes deste nível de ensino.

A Declaração de Bolonha (1999) é um documento conjunto que foi assinado por 29 ministros da educação europeus e objetivava flexibilizar o Sistema Europeu de Ensino Superior para aumentar sua competitividade perante, sobretudo, aos Estados Unidos e atratividade aos estudantes europeus e de outros países. Nesta declaração também foram colocados seis objetivos que estabeleciam a adoção de um sistema acadêmico equivalente no Sistema Europeu por meio da adoção de uma estrutura baseada em duas fases de estudos: a licenciatura (graduação) com duração mínima de três anos que garante a habilitação para ingressar no mercado de trabalho e o acesso à pós-licenciatura que conduz o estudante ao grau de mestre e/ou doutor. De forma abrangente, este documento sinalizava na Europa uma maior mobilidade e cooperação entre as instituições, professores, pesquisadores e estudantes incentivando, desta forma, a circulação de pessoas e conhecimento no continente. De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 14), o processo de Bolonha foi a criação de uma política pública voltada para a educação universitária europeia que tinha como objetivo efetivar um novo sistema de ensino superior até o ano de 2010. Infelizmente, “a educação superior enquanto bem público, que assume uma dimensão social e de política pública democrática”, foi negligenciada no Processo de Bolonha, pois os próprios estudantes alegam que suas condições não melhoraram após sua implantação.

As reformas ocorridas nas políticas públicas educacionais recentes no Brasil foram influenciadas por essas políticas externas. Desde a reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, o sistema de educação superior sofreu influência externa, e neste caso, do modelo departamental da universidade norte-americana (Relatório *Flexner*). Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, os movimentos de reforma universitária que se pretendiam implantar, entre outras inspirações e referenciais, faziam menção ao Processo de Bolonha (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). Schwartzman (2001) afirmou que o ensino superior passou por uma ‘revolução silenciosa’ a partir da década de 1990 que poderia possibilitar melhorias significativas desde que alguns aspectos fossem considerados, tais como a diferenciação das instituições de educação superior, utilização adequada dos recursos, flexibilização curricular, definição de padrões de qualidade no sistema educacional superior, o estabelecimento de vínculos com outros setores da educação e de uma estrutura de incentivo à inovação do seu modelo regulatório.

A educação superior brasileira apresentou um considerável crescimento na segunda metade da década de 1990 e nos anos 2000, impulsionada também pela expansão do ensino

médio que aumentou o número de candidatos aptos a ingressarem no ensino superior; pelas políticas públicas que possibilitaram a criação de novas vagas, o aumento do número de IES; e pelos benefícios sociais e econômicos auferidos pela estabilização econômica após a implementação do Plano Real. Se no início de sua história a educação superior brasileira era voltada para poucos, verificou-se que atualmente há a necessidade de ampliar a entrada e elevar a qualidade em virtude do seu papel econômico, político e social.

Ao analisar a evolução histórica e a implementação de algumas políticas educacionais, observa-se que a partir da segunda metade dos anos 1990 a educação superior brasileira, e em especial a graduação, expandiu consideravelmente. Primeiro, cresceu o setor privado. Nos últimos dez anos, observou-se expansão similar também no setor público. Esta expansão ocorreu em consonância com tendências internacionais de flexibilização da educação superior, abertura de novas instituições e cursos diversos dos modelos mais tradicionais, a internacionalização do setor, dentre outras. A questão da democratização do acesso ao ensino superior passou a figurar na pauta das políticas públicas. Principalmente, objetivando a ampliação do acesso e atendimento aos grupos sociais desfavorecidos.

A reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica e para que isto se torne uma realidade, o governo diversificou e flexibilizou as IES. As transformações observadas na educação superior e a sua importância perpassaram a década de 1990 e avançaram para os anos 2000, com a implementação de outras leis e programas (Quadro 3).

Para que a sociedade brasileira possa se desenvolver científica e tecnologicamente de forma dinâmica, o Plano Nacional de Educação (PNE) preconizou que as IES sejam reconhecidamente promotoras de inovações e soluções para os problemas atuais “[...] em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade, reduzindo as desigualdades” (BRASIL, 2001a, p. 35). A educação superior deveria ter como núcleo estratégico as universidades que têm sua autonomia estabelecida e reconhecida pela Constituição Federal e LDB e por serem lugares de criação e armazenamento de saberes imprescindíveis ao progresso da humanidade, bem como dispor de outras instituições que atendam a diferentes demandas.

Entre as diretrizes estabelecidas pelo PNE para este nível de ensino, destacam-se a sua expansão (com promessa de garantir a qualidade), sobretudo nas universidades públicas, para atender aos alunos oriundos de classes menos favorecidas e a continuidade à realização de pesquisas; o aumento da oferta de vagas em cursos noturnos garantindo ao aluno-trabalhador o acesso a toda infraestrutura do *campus* universitário; a melhoria da qualidade do ensino

oferecido mediante avaliação e ampliação dos programas de pós-graduação; e a garantia do financiamento às universidades públicas.

Quadro 3 – Sinopse das políticas educacionais e democratização do ensino superior no século XXI, Brasil

<b>ANO</b>	<b>POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>OBJETIVO DA POLÍTICA</b>	<b>RELAÇÃO COM A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>
2001	Lei n. 10.172 (9 de janeiro)	Instituir o Plano Nacional de Educação (PNE)	Objetiva elevar o nível global da escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública e democratizar a gestão do ensino público.
2001	Lei n. 10.260 (12 de julho)	Criar o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES).	Beneficia alunos matriculados em cursos da educação superior avaliados de forma positiva com bolsas de estudo.
2005	A Lei n. 11.096 (13 de janeiro)	Estabelecer o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.	Concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de curso de graduação brasileiros não portadores de diploma de curso superior cuja renda familiar per capita não ultrapasse o valor de um salário mínimo e meio.
2006	Decreto n. 5.800 (8 de junho)	Dispor sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).	Entre outros objetivos, esta política preconiza a ampliação do acesso à educação superior pública e a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País.
2007	Decreto n. 6.096 (24 de abril)	Aprovar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).	Objetiva criar condições para ampliar o acesso e a permanência de estudantes na graduação.
2008	Lei n. 11.892 (29 de dezembro)	Instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.	Entre os seus objetivos principais, destaca-se a ampla oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades para a formar e qualificar os indivíduos, bem como o apoio a processos educativos que promovam a geração de trabalho e renda e o desenvolvimento socioeconômico local e regional com vistas à emancipação do cidadão.
2010	Decreto n. 7.234 (19 de julho)	Dispor sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).	Tem como um dos seus objetivos a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
2012	Lei n. 12.711 (29 de agosto)	Estabelecer as novas formas de ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Institui a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino para o ingresso de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita, bem como para estudantes pretos, pardos e indígenas.

Fonte: Brasil (2001a, 2001b, 2005, 2006, 2007a, 2008, 2010, 2012). Elaboração própria.

A partir do primeiro objetivo estabelecido pelo PNE de 2001, verificou-se a ocorrência de uma série de políticas educacionais que ampliaram o acesso ao ensino superior e marcaram no século XXI o processo da recente expansão da educação superior reconhecido por alguns autores como ‘reforma’ até o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e ‘contrarreforma’ a partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). A segunda expansão do ensino superior se acentua nos anos 2000, nos quais os preceitos sobre a importância da educação superior e seu papel social são, mais uma vez, reforçados tanto no âmbito nacional quanto no internacional e principalmente na contrarreforma que reconhece a existência e persistência das desigualdades educacionais que de forma mais veemente se refletem neste nível de ensino.

Outro programa instituído foi o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b). Tem como objetivo conceder financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de graduação, educação profissional e tecnológica, bem como de mestrado ou doutorado não gratuitos e avaliados positivamente pelo MEC em processos específicos, ou seja, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) quando se tratar de cursos de graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) quando os cursos forem de mestrado ou doutorado. Trata-se, pois, de um programa do MEC para financiar a educação superior que tem como critérios: o estudante inadimplente com o FIES ou com o Programa de Crédito Educativo não receberá, se solicitar, novo financiamento; as instituições de educação profissional que quiserem aderir ao FIES deverão atender aos critérios de qualidade determinados pelo Ministério da Educação (MEC).

A Lei n. 11.552, de 19 de novembro de 2007, alterou a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fies (BRASIL, 2001, 2007c). As principais modificações foram que o financiamento passaria a ser ofertado também aos estudantes matriculados em programas de mestrado e doutorados de instituições privadas avaliados de forma positiva pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) condicionado à disponibilidade do fundo, uma vez que os alunos da graduação têm prioridade. No ano de 2010, o FIES passou por uma reformulação e passou a operar em fluxo contínuo atendendo, desta forma, a um maior número de alunos de graduação matriculados em instituições particulares. Assim, estabeleceu-se que o estudante pode solicitar o financiamento em qualquer época do ano. Entretanto, estudantes que estejam com a matrícula trancada; que já tenha sido contemplado com o FIES; cujo percentual de comprometimento de renda familiar

mensal bruta seja menor a 20%; e com renda familiar bruta superior a 20 salários mínimos não poderão solicitar o financiamento.

O MEC é o órgão responsável por supervisionar as ações deste Fundo, sendo este administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As instituições têm que prestar contas de todas as operações realizadas referentes aos contratos de renegociação até o dia 10 de cada mês. A ampliação do Fies ao financiamento dos cursos de pós-graduação – mestrado e doutorado – foi anunciada no dia primeiro de julho de 2014 (MEC, 2014). Em um primeiro momento, as instituições privadas devem realizar sua adesão se cadastrando no sistema disponibilizado pelo MEC e somente depois os estudantes poderão também cadastrar. E em um segundo momento de implantação, o sistema ficará aberto para inscrição em fluxo contínuo.

A Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), foi criada por meio da Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004 com o objetivo de garantir o acesso ao ensino superior dos estudantes de baixa renda através do preenchimento de vagas nas instituições privadas de ensino superior. A sua primeira configuração foi o Projeto de Lei (PL) n. 3.582 enviado ao Congresso Nacional em maio de 2004. O Programa tem como proposta a oferta pelas IES privadas, em troca da isenção fiscal, de bolsas de gratuidade nos cursos superiores de graduação e sequenciais de formação específica para estudantes provenientes de famílias de baixa renda, bem como para indígenas, negros e pardos, deficientes físicos e professores das redes públicas de ensino, “neste último caso, independentemente da situação financeira e racial” (CUNHA, 2007, p. 819). O termo de adesão, quando firmado entre o governo federal e as IES privadas, tem a duração de dez anos com renovação indefinida. A Lei do PROUNI determina que os bolsistas integrais devam possuir renda familiar *per capita* igual ou menor que um salário mínimo e meio, e para ter direito às bolsas parciais (50 e 25%) ter renda familiar *per capita* menor que três salários mínimos.

Esta Lei surgiu para aumentar as possibilidades dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, provenientes de famílias de baixa renda, terem acesso ao ensino superior, numa tentativa de o governo atingir a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) para o final dos anos 2000 ter 30% de jovens nesta faixa etária matriculados na educação superior. Como as instituições públicas de ensino não teriam como suprir esta demanda, a saída encontrada pelo governo foi fazer um acordo com as IES privadas por meio do PROUNI. Martins (2009, p. 27) afirmou que foi “visando à democratização do acesso e a permanência dos alunos no ensino superior, o governo instituiu o PROUNI”. De acordo com a

Lei n. 11.096/05, o governo passou mediante a assinatura do termo de adesão ao programa por parte das instituições privadas de ensino superior a ofertar as bolsas de ensino aos alunos que atendessem aos critérios, a isentar fiscalmente as instituições como contrapartida da adesão destas, bem como fiscalizar e divulgar todas as ações do programa.

O programa começou a disponibilizar as bolsas no ano de 2005, sendo assim distribuídas até o ano de 2014 (Tabela 1). O PROUNI foi implantado nas instituições privadas de ensino superior no ano de 2005, tanto nas que não tinham fins lucrativos quanto nas que tinham, mediante a assinatura de um termo de adesão que determinava todas as obrigações das instituições. Para ter adesão ao programa, as IES privadas não filantrópicas têm que oferecer uma bolsa integral (100%) para cada 10,7 alunos pagantes ou, de forma alternada, uma bolsa integral a cada 22 alunos pagantes e um número de bolsas parciais (50% e 25%). As IES privadas filantrópicas ficaram obrigadas a ofertar bolsas integrais e parciais no valor total igual a 20% da receita anual (CUNHA, 2007).

Tabela 1 – Número de bolsas ofertadas por ano pelo PROUNI

Ano	Tipo de bolsas		Total
	Integral	Parcial	
2005	71.905	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	66.223	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.922	115.351	241.273
2011	129.672	124.926	254.598
2012	150.870	133.752	284.622
2013	164.379	87.995	252.374
2014	205.237	101.237	306.726

Fonte: Sisprouni (BRASIL, 2014). Elaboração própria.

Entre estes bolsistas, 55% estão matriculados em IES privadas com fins lucrativos, 28% em IES que se configuram como entidades beneficentes de assistência social e 17% em instituições privadas de ensino superior sem fins lucrativos; 52% são do sexo feminino e 48% do masculino; 47,1% da raça/cor branca, 36,5% parda, 12,5% preta, 1,8% amarela, 0,1% são indígenas e 2,1% não informaram. Em relação à distribuição por região, 51% dos bolsistas estão situados no Sudeste, 19% no Sul, 15% no Nordeste, 10% no Centro-Oeste e 5% na região Norte do país (BRASIL, 2014). Análise preliminar foi desenvolvida em trabalho anterior, quando “verificou-se que, mesmo não sendo uma política que contemplasse amplamente as especificidades da educação superior, ela representou um avanço do Estado na expansão do Ensino Superior no país” (PEREIRA; TAVARES JÚNIOR, 2012, p. 115).

Outra política educacional implementada foi a que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, e teve como objetivos desenvolver a educação na modalidade a distância, bem como promover a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país através da oferta de cursos de licenciatura, de formação inicial e continuada a professores da educação básica, de cursos superiores e de capacitação para gestores e trabalhadores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. A educação a distância teve um crescimento acentuado no país a partir dos anos 2000 e devido à sistematização que ocorreu após a promulgação do Decreto n. 5.800 (BRASIL, 2006), o seu crescimento foi exponencial e registrado por informações divulgadas pelo INEP.

Um dos principais documentos do governo Lula foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) publicado em 2007. O PDE versa sobre todos os níveis de educação e a educação superior é norteada pelos princípios da ‘expansão da oferta de vagas’, ‘garantia de qualidade’, interiorização, ‘promoção de inclusão social’ e do ‘desenvolvimento econômico e social’ (BRASIL, 2007b, p. 26). Para alcançar e promover o desenvolvimento é necessário ter educação e “o PDE foi caracterizado pelo próprio presidente Lula como ‘uma revolução na educação brasileira’ e que, a seu ver, deveria responder a lacunas históricas até então contempladas de forma parcial ou em sua totalidade” (LIMA, 2013, p. 88). Além destes princípios, o PDE reafirma a autonomia das universidades e aponta o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como políticas que objetivam expandir democraticamente o acesso e a permanência dos indivíduos à educação superior na modalidade graduação. Em relação ao Reuni, enfaticamente o documento assinala:

O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas. [...] (BRASIL, 2007b, p. 27).

O REUNI foi implementado por meio do Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007b) e objetivou criar condições para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na graduação, bem como aproveitar melhor a estrutura física e os recursos humanos nas instituições federais de educação superior (IFES). O REUNI acentua o foco nos

desafios/objetivos da democratização do ensino superior no Brasil: ampliação do acesso e permanência (de 13% para 30% de jovens de 18 a 24 anos) com qualidade acadêmica; redução das desigualdades regionais – interiorização; revalorização do sistema universitário – criatividade, inovação e autonomia; reestruturação administrativa e acadêmica; respostas a novas demandas e dinâmicas locais e globais; participação do projeto de desenvolvimento nacional. Em linhas gerais, tenta garantir o acesso e a permanência dos estudantes, principalmente dos mais vulneráveis socialmente, no ensino superior, pois o governo além criar mais vagas nas instituições federais, ampliou a infraestrutura física, acadêmica e pedagógica destas instituições (D’AVILA, 2011). A principal meta do REUNI é o aumento da taxa de concluintes dos cursos de graduação para 90% e da relação do número de alunos por professor para 18 nos cursos da modalidade presencial. Esta meta deverá ser atingida em até cinco anos a contar da data de início de implantação do programa em cada instituição.

A proposta apresentada pelo REUNI para a diversificação dos cursos de graduação representou a modernização das políticas estabelecidas pelo Banco Mundial para os países subdesenvolvidos, teve a Declaração de Bolonha como sua referência teórica e política em relação à adoção de uma estrutura curricular baseada em ciclos e concebeu uma nova faceta do Projeto Universidade Nova desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia que propôs a criação do bacharelado interdisciplinar (BI) dividido em ciclo básico e ciclo profissionalizante (LIMA, 2009). Inspirado no projeto “Universidade Nova”, a educação superior no Brasil adotou o formato de três ciclos para sua estrutura acadêmica: o primeiro ciclo consiste no Bacharelado Interdisciplinar (graduação) que objetiva fornecer uma formação universitária geral ao estudante; o segundo ciclo consiste na Formação Profissional (graduação) no qual o estudante pode optar por cursar uma licenciatura ou uma carreira específica; o terceiro ciclo que consiste nos cursos de Mestrado e Doutorado (pós-graduação), sendo que o mestrado pode ser acadêmico ou profissionalizante. “A possibilidade de materialização da ‘Universidade Nova’ surge com a publicação do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o REUNI” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 23).

Cada universidade federal recebeu os recursos financeiros do MEC à medida que elaborou e apresentou o seu plano de reestruturação que, por sua vez, apontou como foram e/ou serão os investimentos em infraestrutura, bens, serviços, despesas de custeio e pessoal necessários à realização das atividades previstas no plano. O plano de reestruturação respeitou a especificidade de cada instituição, o princípio da autonomia, indicou a estratégia e as etapas de realização de cada um dos objetivos do programa REUNI e ser aprovado pelo seu respectivo órgão superior.

De acordo com o Relatório do Primeiro Ano do REUNI 2008 (BRASIL, 2009), das 54 universidades federais existentes no ano de 2007, 53 aderiram ao programa. Houve a interiorização das instituições por meio da criação de novos *campi*, a criação de 14.826 vagas nos cursos presenciais de graduação, o aumento do número de matriculados de 645.638 no ano de 2007 para 715.185 em 2008, a realização de concursos com 7.668 novas vagas para docentes e 4.717 para técnicos administrativos, totalizando um investimento de R\$ 1,6 bilhão. Assim, (BRASIL, 2009, p. 18):

O Reuni, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais. Com o Reuni, o Ministério da Educação cumpre sua missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada.

O primeiro ciclo denominado “Expansão para o Interior” ocorreu entre os anos de 2003 e 2006 por meio do Programa de Expansão da Educação Superior Pública (MEC/SESU) e implantou 12 novas universidades federais em todas as regiões, além de começar o processo de interiorização das instituições objetivando atender as demandas do interior, promover o desenvolvimento da infraestrutura destes locais. O segundo ciclo denominado “Expansão com Reestruturação” ocorreu entre os anos de 2007 a 2012 e contou com 26 projetos com elementos componentes de inovação, a implementação de 111 novos campi universitários até 2010 e a expansão dos cursos em 53%, das vagas presenciais em 73% e matrículas de 66% entre os anos de 2003 a 2012.

A Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criou os institutos federais de educação (IFs) e estabeleceu quais instituições compõem esta rede. Entre as finalidades e características, destaca-se principalmente a ênfase na educação profissional e tecnológica que objetiva formar e qualificar cidadãos em consonância com as demandas locais, regionais e nacionais, por meio do incentivo e desenvolvimento de processos educacionais e investigativos para a criação de soluções aos problemas e questões específicas das localidades onde se situam. Os objetivos dos IFs (BRASIL, 2008) estipulam de forma clara como deve ser ministrada a educação profissional no nível técnico e superior, bem como as atividades de extensão e pesquisa. No Artigo 8º ficam evidentes as diretrizes para a garantia de atendimento a todos os estudantes dos níveis médio e superior e a flexibilidade possível neste processo. Ressalta-se que os IFs

são instituições de educação básica, superior e profissional que são equiparadas às universidades federais no que tange à regulação, avaliação e supervisão.

Ao mesmo tempo em que aconteceu a implementação de importantes programas e leis no contexto brasileiro em relação à educação terciária, no âmbito internacional ocorreu um importante evento que foi a Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), em 2009. Organizada pela UNESCO, reforçou os preceitos da Conferência realizada em 1998 e estabeleceu que “o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos” (UNESCO, 2009). No comunicado publicado no dia 08 de julho de 2009 constam 52 pontos de pauta sobre a educação superior que se subdividem nos tópicos: responsabilidade social; “acesso, igualdade e qualidade”; “internacionalização, regionalização e globalização”; “ensino, pesquisa e inovação”; “educação superior na África”; terminando por convidar à ação os Estados Membros e a própria instituição organizadora. Observa-se que se trata de uma prioridade para a maioria das nações promover o acesso dos indivíduos à educação terciária, bem como prover condições de permanência, participação e conclusão dos estudos na educação superior, garantindo, ao mesmo tempo, a qualidade por meio do estabelecimento de padrões de avaliação, prioridade esta que coaduna com os preceitos do atual PNE.

O mais recente PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e terá vigência até o ano de 2024 como prevê o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988. Analisando os PNEs, vale destacar o reconhecimento da existência das desigualdades sociais pelo Estado e do papel da educação superior na erradicação/atenuação delas. No PNE de 2001, a contribuição deste nível de ensino deve ocorrer por meio da produção de conhecimento para o desenvolvimento técnico-científico do conjunto de instituições e a diminuição das desigualdades sociais e regionais, e não especificamente as educacionais. No PNE de 2011, em suas diretrizes iniciais, o documento aponta a superação das desigualdades educacionais e a difusão dos princípios da equidade referentes à gestão democrática da educação. A Meta 12 do PNE de 2011 (BRASIL, 2014) preconizou “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”, ou seja, expandir a educação superior com qualidade. A taxa bruta representa a comparação do total de matrículas de um determinado nível de ensino, no caso do ensino superior, com a população de qualquer faixa etária neste nível de ensino e esta taxa serve para verificar se o sistema está absorvendo pessoas com maior idade do que a considerada adequada. A taxa líquida refere-se ao número de alunos

matriculados no ensino superior na idade correta/adequada, ou seja, o número de indivíduos de 18 a 24 anos matriculados neste nível de ensino (LIMA, 2011).

Para atingir estas metas, têm-se como estratégias, entre outras: ampliar e interiorizar o acesso à graduação com a otimização física e de recursos humanos das instituições de educação superior; ampliar as vagas da rede federal de ensino e do sistema de UAB; ampliar o Fies (2001) e o PROUNI (2005) a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores com avaliação positiva de “modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública” (BRASIL, 2014). Osório (2009) questionou em seu estudo se no Brasil deveria ter uma política que promovesse o acesso equitativo ao ensino superior e, se sim, quais grupos deveriam ser beneficiados. Ao analisar os dados da Pnad de 2006, o autor demonstrou que existe uma associação forte entre classe (renda familiar *per capita*), raça (ser negro) e ter completado o ensino médio e concluiu que se o ‘objetivo’ é sanar a desigualdade de oportunidades no acesso à universidade, é preciso ter simultaneamente cotas sociais e raciais, mesmo reconhecendo que as cotas são rudimentares.

Na tentativa de promover maior acesso de estudantes de grupos menos favorecidos ao ensino superior e a permanência com qualidade destes indivíduos, o governo federal sancionou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Lei das Cotas (BRASIL, 2010, 2012). O PNAES foi aprovado por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2010, e tem como objetivos “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão, e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010, p. 1).

Este programa deve ser implantado e articulado às atividades de ensino, pesquisa e extensão de cada instituição para atender aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior através das ações de assistência estudantil no que se refere à moradia, alimentação, transporte, entre outras. Salienta-se que essas ações “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010, p. 2). As instituições federais de ensino superior também deverão acompanhar e avaliar as ações do PNAES.

A Lei n. 12.711, sancionada no dia 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), também conhecida como a “Lei das Cotas”, dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições de

ensino técnico de ensino médio federais estabelecendo que 50% (cinquenta por cento) das vagas nos concursos seletivos para ingresso na graduação sejam reservadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e a mesma proporção das vagas sejam destinadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas para o ingresso no ensino técnico. As vagas são subdivididas de acordo com os critérios: estudantes que tenham cursado o ensino fundamental ou médio integralmente em escolas públicas provenientes de famílias com renda inferior ou igual a um salário e meio *per capita*; estudantes nas mesmas condições com renda familiar a um salário mínimo e meio; dentre estes, será observado o percentual que corresponde ao percentual mínimo de pretos, pardos e indígenas em cada estado de acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Artigo 6º prevê que:

O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai) (BRASIL, 2012).

A revisão do programa de acesso às instituições de ensino superior para estudantes pretos, pardos, indígenas e que tenham frequentado de forma integral o ensino médio em escolas públicas, será realizada no prazo de dez anos pelo Poder Executivo (BRASIL, 2012). Esta Lei foi aplicada de forma gradual a partir do ano de 2012 e para o ano de 2013 foram reservados aproximadamente 12% do número de vagas ofertadas até alcançar, nos próximos quatro anos, a metade da oferta total das vagas do ensino público federal, de acordo com os seus preceitos. A presidente Dilma Rousseff declarou sobre a “Lei das Cotas”: “Estamos democratizando o acesso às universidades sem abrir mão do mérito e do esforço de cada aluno” (COTAS, 2012, p. 8). Além de ampliar o acesso dos jovens mais economicamente desfavorecidos à educação superior, a aprovação da Lei reconhece a diversidade social e a situação de desigualdade de oportunidades educacionais referentes ao acesso ao ensino superior. Na reportagem “Cotas ampliam acesso ao ensino superior” (COTAS, 2012), o cientista político Daniel Cara apontou que esta Lei também trará como benefícios a mudança na composição social do país, a forte qualificação da universidade em termos de desempenho acadêmico, o fortalecimento e qualificação do ensino médio público e equidade racial nas próximas décadas.

Os eixos da educação superior propostos pelo documento-subsídio à realização do fórum nacional sobre “Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil”, no mês de

novembro de 2012, foram a expansão, a democratização e a garantia de qualidade a este nível de ensino (BRASIL, 2012), que coadunam com todos os preceitos dos documentos analisados até então e que marcam a recente expansão do ensino superior no país. Nas considerações finais, o documento reconhece que há grandes desafios à democratização do acesso com garantia de qualidade no ensino ministrado neste nível, bem como seu papel social.

## 2.2 CENÁRIO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO

Após breve retrospecto das recentes transformações no ensino superior no país assinaladas no escopo das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, serão apresentados nesta seção dados e informações que contextualizam a recente expansão da graduação entre os anos de 1992 e 2011. Estes números se constituem como indicadores que permitem visualizar a evolução e as particularidades da ocorrência deste fato social. Sobre os indicadores, Oliveira *et al.* (2008, p. 8) comentam:

Os indicadores da educação escolar no Brasil resultam de processo histórico e, ao mesmo tempo, de políticas recentes no campo educacional. Nesse contexto, é preciso reconhecer que o acesso à educação superior no Brasil sempre foi um tema polêmico, especialmente porque confronta, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso visando, em grande parte, a manutenção do prestígio dos diplomas e o *status* dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa aspirações de largas camadas da sociedade, objetivando inserção profissional que garanta melhoria nas condições de vida e de ascensão social.

Queiroz *et al.* (2013) afirmaram que as principais características da recente democratização do ensino superior no Brasil, considerando principalmente a graduação, são: 1) o rápido crescimento do sistema em relação ao número de cursos, IES e alunos; 2) a expansão do setor privado; 3) a fragmentação das carreiras; 4) a interiorização das instituições; e 5) o desenvolvimento da educação a distância.

A partir da LDB de 1996, notou-se a flexibilização de todo o processo de ampliação do número de vagas e o surgimento de novas IES, com destaque para as privadas. O crescimento do número de IES no período de 1992 a 2012 foi de 170,4%, mas notou-se que entre os anos de 1992 e 2002 as instituições públicas diminuíram a sua participação em 14%, o que reflete as ações das políticas públicas implementadas nos anos 1990 que tinham um caráter neoliberal e que, por sua vez, possibilitaram o aumento no número de instituições privadas a partir de 1995, ano do primeiro mandato do presidente FHC e a partir deste mesmo

ano, as IES apresentaram uma taxa de crescimento anual total de 3,7%. A Tabela 2 mostra que o crescimento do número de instituições de ambas as categorias administrativas entre 1992 e 2012.

Tabela 2 – Número de instituições de ensino superior (IES) no período de 1992 a 2012 por categoria administrativa

Ano	IES por Categoria administrativa		Total
	Pública	Privada	
1992	227	666	893
1993	221	652	873
1994	218	633	851
<b>Varição 92/94</b>	<b>-3,9%</b>	<b>-4,9%</b>	<b>-4,7%</b>
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637
<b>Varição 95/02</b>	<b>-7,1%</b>	<b>110,8%</b>	<b>83,1%</b>
2003	207	1.652	1.859
2004	224	1.789	2.013
2005	231	1.934	2.165
2006	248	2.022	2.270
2007	249	2.032	2.281
2008	236	2.016	2.252
2009	245	2.069	2.314
2010	278	2.100	2.378
<b>Varição 03/10</b>	<b>34,3%</b>	<b>27,1%</b>	<b>27,9%</b>
<b>Varição 95/10</b>	<b>32,4%</b>	<b>207,0%</b>	<b>166,0%</b>
2011	284	2.081	2.365
2012	304	2.112	2.416 <sup>7</sup>
<b>Varição 11/12</b>	<b>7,0%</b>	<b>1,49%</b>	<b>2,1%</b>
<b>Varição 95/12</b>	<b>44,7%</b>	<b>208,7%</b>	<b>170,1%</b>
<b>Varição 92/12</b>	<b>33,9%</b>	<b>217,1%</b>	<b>170,4%</b>

Fonte: MEC/INEP (2011). Elaboração própria.

As IES são classificadas conforme dois critérios: organização acadêmica e categoria administrativa. O primeiro refere-se à estruturação das instituições, tais como universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Tais estruturas podem ser agrupadas em dois grandes grupos: instituições universitárias que congregam as universidades e os centros universitários, e as instituições não universitárias. Estas, por sua vez, se subdividem em instituições públicas e privadas. As públicas podem ser federais, estaduais ou municipais e as

<sup>7</sup> Dado disponível na apresentação dos principais resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2012 no III Encontro Nacional do Censo da Educação Superior realizada por Maciel, Dourado e Faria (2013).

privadas podem ser classificadas em comunitárias, confessionais, filantrópicas (mantidas por instituições sem fins lucrativos) e particulares. Há também as instituições mantenedoras, que assumem a administração e a responsabilidade jurídica das IES, e as mantidas responsáveis pela oferta de ensino (NUNES, 2007). Em outro estudo, Prates, Silva e Paula (2012) caracterizaram as IES brasileiras como ‘de elite’ e vocacionais ou profissionalizantes. As ‘de elite’ são predominantemente as instituições federais mais voltadas para a pesquisa. As vocacionais são privadas, em sua maioria, e podem ser orientadas para o lucro ou serem de natureza comunitária ou filantrópica.

A partir do ano de 2003, o governo federal buscou fortalecer a educação superior ofertada no setor público por meio da reorientação das políticas educacionais. Entre os anos de 2003 e 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação - registrou o crescimento de 69,23% no número de IES estaduais e de 24,09% de IES federais. Além do aumento do número das IES, também foi observada maior distribuição geográfica das mesmas (Tabela 3). Ao se analisar estas informações, faz-se importante levar em consideração que as instituições públicas podem ter mais de um *campi*, mas só são contabilizadas como uma, pois os dados são referentes somente à sede administrativa das IES, e que também “[...] as informações obtidas não contemplam a multiplicidade de locais de oferta de muitas IES, bem como o alcance ampliado proporcionado por cursos na modalidade a distância” (INEP, 2011, p. 33).

Tabela 3 – Evolução do número das IES por categoria administrativa e regiões do país

IES/REGIÕES GEOGRÁFICAS	ANOS				
	1995	2002	2003	2010	2011
<b>IES Públicas</b>					
Centro-Oeste	33	18	23	17	18
Nordeste	38	51	52	64	63
Norte	12	14	15	25	27
Sudeste	89	77	81	131	134
Sul	38	35	36	41	42
<b>IES Privadas</b>					
Centro-Oeste	57	180	187	227	217
Nordeste	54	205	252	369	369
Norte	19	69	86	121	125
Sudeste	472	763	857	1.038	1.023
Sul	82	225	270	345	347

Fonte: MEC/INEP (2011). Elaboração própria.

Martins (2009, p. 23-24) relatou que o crescimento do setor privado do ensino superior no país entre os anos de 1964 e 1980 ocorreu principalmente por meio da propagação de

estabelecimentos “isolados de pequeno porte” e que entre 1985 e 1996 o número de universidades particulares passou de 20 para 54 instituições. A criação destas novas universidades aconteceu em razão do princípio de autonomia estabelecido na Constituição de 1988, o qual possibilitou que estas instituições criassem e/ou extinguissem cursos e remanejassem o número de vagas sem ter que “se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais”. A partir do ano de 1995, a taxa média anual de crescimento dos cursos foi de 4,9% até o ano de 2011. No ano de 2012, os cursos de bacharelado registraram um total de 67,1% do número de matrículas, os de licenciatura 19,5% e os tecnológicos 13,5% (MACIEL; DOURADO; FARIA, 2013).

Com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 1995, o MEC adquiriu maior autonomia para conduzir o processo de expansão do ensino superior, pois o CNE “adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições particulares” (MARTINS, 2009, p. 24). Desta forma, acreditava-se que a partir do momento em que se tornasse mais maleável este processo, o próprio ‘mercado acadêmico’ regularia o desempenho das instituições, mediante o sistema de avaliação Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, introduzido em 1996, e posteriormente convertido no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) em 2004. Sobre este aspecto, Martins (2009, p. 25) comenta:

Supunha-se que, na condição de consumidores educacionais, o estudante e suas famílias orientariam suas escolhas através dos resultados do sistema de avaliação, o que contribuiria indiretamente, numa lógica competitiva, para as instituições aumentarem a qualidade de seus produtos [...].

O ENADE foi criado por meio da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este Sistema se soma a outros numa tendência crescente de ampliação do controle e avaliação, com migração da burocratização dos processos (meios) para os resultados (fins) e concentração de poder nas instâncias centrais de gestão (SAKAMOTO; TAVARES JÚNIOR, 2013). O SINAES tem como objetivo declarado assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes e tem como finalidades “a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta”, o aumento da “eficácia institucional e efetividade acadêmica e social”, e, principalmente, a “promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais [...]” (BRASIL, 2004). A aplicação do ENADE corresponde à realização da avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação e é aplicado aos estudantes de cada curso de acordo com a área do

saber definida pelo MEC a cada três anos. Na divulgação dos resultados é preservado o anonimato dos estudantes, mas o MEC concede estímulo, na forma de bolsa de estudos ou outro específico, para aqueles com melhor desempenho. Com o aumento do número de IES e de seus cursos, conseqüentemente houve o aumento do número de vagas e candidatos. A Tabela 4 mostra a evolução do número de vagas, de candidatos inscritos e a relação do número de candidatos por vagas.

No período de 1992 a 2011, a taxa de crescimento total do número de vagas foi de 503,6%, com destaque para o crescimento do número de vagas na graduação na modalidade a distância que foi de 88,9% entre os anos de 2006 e 2007. É possível que este crescimento tenha acontecido de forma mais acentuada devido à instauração do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006). A relação do número de candidatos inscritos na graduação nas modalidades presencial e a distância variou de 3,8 por vaga no ano de 1997 para 2,2 candidato/vaga no ano de 2011, sendo que em 1997 no setor privado esta relação foi de 2,5 no setor privado e de 7,4 no setor público. No ano de 2011, esta relação passou a ser de 1,4 candidato/vaga no setor das IES privadas e de 10,5 no setor público. Martins (2009, p. 26) afirmou que “a política de expansão através da via privada começou a dar sinais de exaustão” no ano de 2004, quando “49% das vagas estavam sem ocupação”. Estes números evidenciam a maior procura pelas IES públicas em relação às IES privadas e a falta de estratégias claras para um melhor aproveitamento das vagas ofertadas pelo setor privado. Em ambas as modalidades verificou-se um crescimento considerável de candidatos ao ingresso no ensino superior, principalmente a partir do ano 2000. Na modalidade presencial, este crescimento foi de 245,4% entre os anos de 1995 e 2011 e na modalidade a distância foi de aproximadamente nove mil por cento. Na graduação a distância observou-se o crescimento do número de candidatos principalmente entre os anos 2004 e 2005, que teve um aumento de 360,7%. Na modalidade a distância os dados dos anos 2004, 2005 e 2006 apresentaram um aumento significativo de ano a ano, respectivamente, com os percentuais de crescimento de 131,8%, 360,7% e 84,1%. Na modalidade presencial, o ano de 2011 apresentou um crescimento de 36,8% em relação ao ano anterior, sendo que no setor privado houve um aumento de 20,8% e no setor público de 52,7%.

Tabela 4 – Número de vagas, de candidatos inscritos na graduação e a relação do número de candidatos por vagas nas modalidades presencial e a distância entre os anos de 1992 a 2011

Anos	Modalidade					
	Presencial			A distância		
	Vagas	Candidatos inscritos	Relação candidato/vaga	Vagas	Candidatos inscritos	Relação candidato/vaga
1992	534.847	1.836.859*	3,4			
1993	548.678	2.029.523*	4,0	-	-	-
1994	574.135	2.237.023*	3,9	-	-	-
<b>Variação 92/94</b>						
1995	610.355	2.653.853*	4,3	-	-	-
1996	634.236	2.548.077*	4,0	-	-	-
1997	699.198	2.711.776*	3,8	-	-	-
1998	776.031	2.858.016*	3,7	-	-	-
1999	894.390	3.344.390	3,7	-	-	-
2000	1.216.287	4.039.910	3,3	6.430	8.002	1,2
2001	1.408.492	4.260.261	3,0	6.856	13.967	2,0
2002	1.773.087	4.948.409	2,8	24.389	29.702	1,2
<b>Variação 95/02</b>	<b>65,6%</b>	<b>46,4%</b>		<b>73,6%**</b>	<b>73,0%**</b>	
2003	2.002.733	4.900.023	2,4	24.025	21.873	0,9
2004	2.320.421	5.053.992	2,2	113.079	50.706	0,4
2005	2.435.987	5.060.956	2,1	423.411	233.626	0,5
2006	2.629.598	5.181.699	1,9	815.550	430.229	0,5
2007	2.823.942	5.191.760	1,8	1.541.070	537.959	0,3
2008	2.985.137	5.534.689	1,8	1.699.489	708.784	0,4
2009	3.164.679	6.223.430	1,9	1.561.715	665.839	0,4
2010	3.120.192	6.698.902	2,1	1.634.118	690.921	0,4
<b>Variação 03/10</b>	<b>55,8%</b>	<b>36,7%</b>		<b>6701,7%</b>	<b>3058,8%</b>	
<b>Variação 95/10</b>	<b>411,2%</b>	<b>152,4%</b>		<b>25313,9%***</b>	<b>8534,3%***</b>	
2011	3.228.671	9.166.587	2,8	1.224.760	797.176	0,6
<b>Variação 92/11</b>	<b>503,6%</b>	<b>399,0%</b>				

Fonte: MEC/INEP (2011). Elaboração própria.

Legenda: \*Número de candidatos inscritos na primeira opção do vestibular. \*\*Variação entre 00/02. \*\*\*Variação entre 00/10.

Este crescimento em parte pode ser creditado à implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) por meio da Portaria Normativa nº. 2, de 26 de janeiro de 2010, que instituiu a utilização do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a seleção de candidatos às vagas disponibilizadas para cursos de graduação pelas instituições públicas de educação superior participantes do SISU (BRASIL, 2010). O SISU é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, no qual os estudantes realizam suas inscrições de forma gratuita e acompanham todo o processo de ingresso nas IES. Além das notas do ENEM serem utilizadas pelas IES públicas na seleção dos candidatos às suas vagas, também são utilizadas pelas IES particulares que possuem vagas disponibilizadas através do PROUNI. A partir do ano de 2012, o SISU passou a ser conduzido pelos preceitos da Portaria n. 21, de 5 de novembro de 2012, que estabeleceu os procedimentos de adesão das IES públicas e gratuitas, nas quais não poderão ser ofertadas vagas por este sistema em cursos que ‘exijam teste de

habilidade específica' e em cursos de graduação na modalidade a distância; as informações referentes ao acompanhamento e controle por parte da instituição e do sistema; bem como deve ser feito o processo seletivo do SISU.

Na modalidade à distância, o registro do número de ingressantes teve início no ano de 2002 assinalando, portanto, um crescimento mais acentuado em um período menor (2002-2011) do que o considerado para a realização desta análise. Outra característica que se destaca no cenário da educação superior brasileira nos últimos 12 anos foi o crescimento do número de ingressantes na modalidade a distância, principalmente nas IES privadas.

Os recentes avanços no sentido de maior democratização do acesso à educação superior podem ser mais bem dimensionados a partir dos resultados de ingressos. [...] Em 2010 entraram 2.182.229 alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento de 109,2% em relação a 2001. Nesse período, a categoria federal apresenta, proporcionalmente, a maior elevação do número de ingressos (140,5%), seguida da categoria privada (115,4%). Especificamente no ano de 2010, as instituições privadas contam com 78,2% dos ingressos de graduação; seguidas das federais, com 13,9%; estaduais, com 6,5%; e municipais, com 1,5%. A predominância de ingressos nos cursos de graduação das instituições privadas é, portanto, acompanhada por expressivo crescimento da participação de instituições públicas, notadamente da categoria federal (INEP, 2012, p. 40).

Com exceção dos 1992 e 1999 nos quais foram computados somente os ingressantes por vestibular, verificou-se que entre 2000 e 2011, a taxa de crescimento total do número de ingressantes foi de 125,4% considerando todas as formas de ingresso (Tabela 5). Entre as formas de ingresso na graduação, destacam-se o vestibular, o ENEM, a avaliação seriada no Ensino Médio e o SISU descrito acima. Além destas formas, o INEP registrou no ano de 2012 a avaliação de conhecimentos, entrevista e exame curricular/do histórico escolar, observando-se a ampliação e diversificação das formas de ter acesso ao ensino superior. Desde sua criação, o vestibular 'cumprir o papel de limitar o acesso' à graduação. De acordo com Oliveira *et al.* (2008, p. 8), “[...] é exatamente esse papel que fez dele algo tolerado (como um remédio ruim, mas necessário) ou criticado (como mecanismo de exclusão social)”. Ao selecionar os ingressantes ao ensino superior, o vestibular estaria reproduzindo a seletividade social e desigual existente na sociedade, sendo muito criticado por intensificar a discriminação e propagar a exclusão no sistema educacional.

Tabela 5 – Número de alunos ingressantes na graduação nas modalidades presencial e a distância por categoria administrativa entre os anos de 1992 a 2011

ANO	MODALIDADE						TOTAL GERAL
	Presencial			A distância			
	IES Públicas	IES Privadas	Total	IES Públicas	IES Privadas	Total	
1992*	149.726	261.184	410.910	-	-	-	410.910**
1993*	153.689	286.112	439.801	-	-	-	439.801**
1994*	159.786	303.454	463.240	-	-	-	463.240**
<b>Variação 92/94</b>	<b>6,7%</b>	<b>16,2%</b>	<b>6,2%</b>	-	-	-	<b>6,2%</b>
1995*	158.012	352.265	510.377	-	-	-	510.377**
1996*	166.494	347.348	513.842	-	-	-	513.842**
1997*	181.859	392.041	573.900	-	-	-	573.900**
1998*	196.365	454.988	651.353	-	-	-	651.353**
1999*	241.159	624.449	866.449	-	-	-	866.449**
2000	261.114	774.636	1.035.750	5.287	-	5.287	1.041.037
2001	274.816	931.457	1.206.273	6.618	-	6.618	1.212.891
2002	320.354	1.090.854	1.411.208	13.716	6.969	20.685	1.431.893
<b>Variação 95/02</b>	<b>102,7%</b>	<b>209,6%</b>	<b>176,5%</b>	<b>159,4%***</b>	-	<b>291,2%***</b>	<b>180,5%</b>
2003	321.689	1.218.742	1.540.431	3.716	10.517	14.233	1.554.664
2004	357.979	1.263.429	1.621.408	6.537	18.469	25.006	1.646.414
2005	331.365	1.346.723	1.678.088	11.805	115.209	127.014	1.805.102
2006	335.767	1.417.301	1.753.068	21.593	190.653	212.246	1.947.314
2007	336.223	1.472.747	1.808.970	22.801	306.470	329.271	2.138.241
2008	352.615	1.521.191	1.873.806	185.859	277.234	463.093	2.336.899
2009	379.134	1.353.479	1.732.613	43.186	289.283	332.469	2.065.082
2010	435.710	1.366.191	1.801.901	40.174	340.154	380.328	2.182.229
<b>Variação 03/10</b>	<b>35,4%</b>	<b>12,1%</b>	<b>17,0%</b>	<b>981,1%</b>	<b>3134,3%</b>	<b>2572,1%</b>	<b>40,3%</b>
<b>Variação 95/10</b>	<b>175,7%</b>	<b>287,8%</b>	<b>253,0%</b>	<b>659,8%****</b>	<b>4780,9%*****</b>	<b>7093,6%*****</b>	<b>327,6%</b>
2011	456.635	1.458.463	1.915.098	34.045	397.552	431.557	2.346.695
<b>Variação 92/11</b>	<b>204,9%</b>	<b>458,4%</b>	<b>366,1%</b>	-	-	-	<b>471,1%</b>

Fonte: MEC/INEP (2011). Elaboração própria.

Legenda: \* Não foram computados os números referentes à modalidade a distância. \*\*Referentes aos ingressantes somente por vestibular. \*\*\*Variação entre 00/02. \*\*\*\*Variação entre 00/10. \*\*\*\*\*Variação entre 02/10.

O ENEM é um exame individual realizado para avaliar o conhecimento dos alunos que concluíram ou que estão concluindo o ensino médio no país. As notas dos alunos são utilizadas pelos processos seletivos de várias IES, além de servirem para concorrer a uma bolsa do PROUNI e, mais recentemente, a uma vaga por meio do SISU nas IES federais. O ENEM continua seletivo, mas mais democrático que os vestibulares tradicionais e permitindo também maior mobilidade geográfica. De acordo com o Resumo Técnico do INEP (INEP, 2010), no ano de 2010 entre os ingressantes por meio de processo seletivo em cursos superiores de graduação presencial, 15,4% entraram através do ENEM nas instituições que utilizaram os seus resultados de forma parcial ou total.

A avaliação seriada ou vestibular seriado é um processo seletivo seriado (PAS) que é realizado enquanto o aluno/estudante está cursando as séries do ensino médio e a cada final de série (primeiro, segundo e terceiro) é realizada uma prova de conhecimentos. Ele é adotado por poucas universidades e suas provas diferem de instituição para instituição e não são cumulativas como as do vestibular. Ao estudar os programas de inclusão na UFMG, Aranha, Pena e Ribeiro (2012) demonstraram que os concursos vestibulares nem sempre refletiam de forma real o mérito dos estudantes aprovados, uma vez que a noção de mérito que deveria estar associada à de igualdade não se aplicava neste caso, pois os estudantes tinham origens tão desiguais e heterogêneas que os colocavam em condições diferentes na disputa pelo ingresso na graduação, sendo uns mais beneficiados do que outros.

O número de ingressantes nos cursos de graduação na modalidade presencial em IES privadas cresceu de forma ascendente principalmente entre 1997 e 2008, apresentando uma queda de 11,03% no ano de 2009 e entre os ingressantes na mesma modalidade em IES públicas verificou-se que o crescimento total no período foi de 151,09%. Na modalidade a distância, destaca-se o crescimento acentuado de ingressantes nos cursos das IES privadas a partir do ano de 2004. A Tabela 6 mostra os números de estudantes matriculados na educação superior de graduação entre os anos de 1992 e 2011. Observa-se que o número de matriculados na graduação na modalidade a distância na categoria IES públicas teve uma queda entre os anos de 2008 e 2009. Conforme o Resumo Técnico da Educação Superior (INEP, 2010), este fato ocorreu em razão do descredenciamento de cursos a distância particularmente em IES estaduais. No ano de 1997, 39,1% das matrículas nos cursos de graduação na modalidade presencial estavam no setor público e 60,9 % no setor privado, ao passo que no ano de 2011, 26,3% eram públicas e 73,7% eram privadas.

No total, verificou-se um crescimento de 246,4% no número de matrículas no período de 1997 a 2011, porém comparando ao crescimento do número de ingressantes no mesmo período que foi de 308,9%, não deveria ter um número maior de estudantes matriculados? Resultados apresentados por Maciel, Dourado e Faria (2013), sobre o Censo da Educação Superior de 2012<sup>8</sup>, apontam que, nas décadas de 1960 e 1970, o crescimento do número de matrículas foi de 323% e 205% respectivamente no país, ao passo que na década de 1980 foi de apenas 10%. A década de 1990 voltou a apresentar um crescimento mais significativo do que a década anterior registrando o aumento de 54% no número de matrículas apontado e nos

---

<sup>8</sup> Os autores apresentaram os principais resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2012 no III Encontro Nacional do Censo da Educação Superior.

anos 2000 (2000-2009) este crescimento atingiu 121%. A taxa de escolarização bruta no ano 2000 era de 12,3% e passou a ser de 28,7% no ano de 2012.

Tabela 6 – Número de estudantes matriculados na graduação nas modalidades presencial e a distância por categoria administrativa entre os anos de 1992 a 2011

ANO	MODALIDADE				TOTAL
	Presencial		A distância		
	IES Públicas	IES Privadas	IES Públicas	IES Privadas	
1992	629.662	906.126	-	-	1.535.788
1993	653.516	941.152	-	-	1.594.668
1994	690.450	970.584	-	-	1.661.034
<b>Varição 92/94</b>	<b>9,6%</b>	<b>7,1%</b>	-	-	<b>8,1%</b>
1995	700.540	1.059.163	-	-	1.759.703
1996	735.427	1.133.102	-	-	1.868.529
1997	759.182	1.186.433	-	-	1.945.615
1998	804.729	1.321.229	-	-	2.125.958
1999	832.022	1.537.923	-	-	2.369.945
2000	887.026	1.807.287	1.682	-	2.695.995
2001	939.225	2.091.529	5.359	-	3.036.113
2002	1.051.655	2.428.258	34.322	6.392	3.520.627
<b>Varição 95/02</b>	<b>50,1%</b>	<b>129,3%</b>	<b>1940,5%*</b>	-	<b>100%</b>
2003	1.136.370	2.750.652	37.967	11.944	3.936.933
2004	1.178.328	2.985.405	35.017	24.594	4.223.344
2005	1.192.189	3.260.967	37.079	77.563	4.567.798
2006	1.209.304	3.467.342	38.430	168.776	4.883.852
2007	1.240.968	3.639.413	37.629	332.137	5.250.147
2008	1.273.965	3.806.091	278.988	448.973	5.808.017
2009	1.351.168	3.764.728	172.696	665.429	5.954.021
2010	1.461.696	3.987.424	181.602	748.577	6.379.299
<b>Varição 03/10</b>	<b>28,6%</b>	<b>44,9%</b>	<b>378,3%</b>	<b>6167,4%</b>	<b>62,0%</b>
<b>Varição 95/10</b>	<b>108,6%</b>	<b>276,5%</b>	-	-	<b>262,5%</b>
2011	1.595.391	4.151.371	177.924	815.003	6.739.689
<b>Varição 92/11</b>	<b>153,4%</b>	<b>358,1%</b>	--	-	<b>338,8%</b>

Fonte: MEC/INEP (2011). Elaboração própria.

Legenda: \*Variação entre os anos 00/02.

Amaral (2013, p. 6) afirmou que entre os 6.739.689 de estudantes matriculados nos cursos de graduação no ano de 2011, 3.411.050 (50,6%) tinham de 18 a 24 anos, apresentando, “[...] portanto, uma taxa líquida de 14,3% e uma taxa bruta de 28,2%”, o que de acordo com Trow (2005) caracteriza a educação superior brasileira como um sistema de elite, pois sua taxa de matrícula líquida está abaixo de 15,0%. Ressalta-se que nestes dados não foram computados os números referentes à pós-graduação que também faz parte da educação superior. Estes dados refletem os períodos das chamadas ‘primeira expansão’ do ensino superior ocorrida nas décadas de 60 e 70 e a ‘segunda’ ou recente expansão que se acentuou

na segunda metade da década de 1990. Maciel, Dourado e Faria (2013) ainda informaram que no ano de 1968, ano também de implementação da LDB do ensino superior (BRASIL, 1968), foram registrados 278.295 estudantes matriculados na graduação e no ano de 2012, 7.037.959 matrículas.

Entre a primeira e a segunda expansão do ensino superior, verificou-se que o caráter privatista sobressaiu. Queiroz *et al.* (2013, p. 356) assinalaram que o “número de estabelecimentos de ensino privado saltou de 463 para 682 na década de 1970”. No ano de 2012, das 2.416 IES, 12,6% eram públicas e 87,4% privadas e essas instituições registraram no ano de 2011 73,7% das matrículas, dados estes que corroboram este caráter. Moraes e Gomes (2012, p. 185) concluíram em seu estudo que no ano de 2008, o setor privado da educação superior no país se constituía como um sistema de massa, pois 16,4% de suas matrículas registradas na graduação eram de estudantes com idade entre 18 e 24 anos, ou seja, na coorte adequada.

Além do crescimento do setor privado, estes autores reconheceram que o setor público, mesmo apresentando um crescimento mais modesto do que o privado, também contribuiu para a transição do sistema de educação superior brasileiro, que avança no sentido de deixar de ser de elite para se tornar de massa e destacam “[...] que foram as políticas de governo, dos dois governos [FHC e Lula], com clara linha de continuidade, que induziram o sistema a ingressar na fase da educação superior de massa”. Queiroz *et al.* (2013, p. 356) afirmaram também que na recente expansão do ensino superior brasileira, o crescimento do setor privado continua acentuado e apontaram como outras características da recente expansão: “[a] fragmentação de carreiras, a interiorização de instituições e avanços da educação a distância”.

De fato, diversos números evidenciados até o momento comprovam o crescimento da rede privada do ensino superior, bem como o aumento considerável dos cursos de graduação a distância a partir do ano 2000. Em relação à interiorização das instituições, no ano de 2001, o número de IES situadas nas capitais e nas cidades do interior era de 510 e 881, respectivamente. No ano de 2011, as capitais tinham 819 instituições registradas e no interior 1.546, apresentando um crescimento de 75,5% de instituições situadas no interior em relação ao ano de 2001, o que torna possível inferir a ocorrência do processo de interiorização da educação superior (MEC/INEP, 2011).

Considerando que existem casos em que os indivíduos estão matriculados em mais de um curso de graduação, em ambos os setores e modalidades, o que permite uma dupla contagem de um mesmo indivíduo, mesmo assim, se a evolução do número de estudantes

matriculados acompanhasse o crescimento do número de ingressantes, este número deveria ser, aproximadamente, 17,0% maior do que o registrado no ano de 2011 que foi de 6.739.869. A hipótese que se levanta é o sistema de ensino não tem conseguido garantir a permanência dos indivíduos e, conseqüentemente, este número sinaliza um considerável movimento de evasão nos cursos superiores. A Tabela 7 mostra o número dos alunos concluintes.

Tabela 7 – Número de estudantes concluintes de cursos de graduação por modalidade entre os anos de 1992 a 2011

ANO	MODALIDADE		TOTAL
	Presencial	A distância	
1992	234.288	-	234.288
1993	240.269	-	240.269
1994	245.887	-	245.887
<b>Varição 92/94</b>	<b>8,7%</b>	-	<b>8,7%</b>
1995	254.401	-	254.401
1996	260.224	-	260.224
1997	274.384	-	274.384
1998	300.761	-	300.761
1999	324.734	-	324.734
2000	352.305	-	352.305
2001	359.988	-	359.988
2002	466.260	1.712	467.972
<b>Varição 95/02</b>	<b>83,3%</b>	-	<b>83,9%</b>
2003	528.223	4.005	532.228
2004	626.617	6.746	633.363
2005	717.858	12.626	730.484
2006	736.829	25.804	762.633
2007	756.799	29.812	786.611
2008	800.318	70.068	870.386
2009	826.928	87.588	914.516
2010	829.286	144.553	973.839
<b>Varição 03/10</b>	<b>56,9%</b>	<b>3509,3%</b>	<b>82,9%</b>
<b>Varição 95/10</b>	<b>225,9%</b>	-	<b>282,8%</b>
2011	865.161	151.552	1.016.713
<b>Varição 92/11</b>	<b>269,3%</b>	-	<b>333,9%</b>

Fonte: MEC/INEP (2011). Elaboração própria.

O número de concluintes da graduação apresentou no período de 1992 a 2012 um crescimento de 348,3%, com uma taxa de crescimento anual de 3,9%. O Censo da Educação Superior apontou em 2011 que as áreas de conhecimento que tiveram mais concluintes foram “Ciências Sociais, Negócios e Direito” (42,3%) e “Educação” (23,5%) (INEP, 2013). De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2011 (INEP, 2013, p. 53):

De 2010 a 2011, os IFs e Cefets apresentam as taxas percentuais mais elevadas de aumento de matrículas (16,1%) e de concluintes (125,8%). Uma possível explicação para esse salto em relação aos concluintes é o incremento no número de ingressos por ocasião da criação dos IFs (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Em relação ao perfil discente, Maciel, Dourado e Faria (2013) demonstraram que o gênero predominante dos estudantes é o feminino, na modalidade presencial a matrícula se concentra nos cursos de bacharelado e nos de licenciatura, na modalidade a distância, há um número maior de matriculados. A média de idade dos estudantes ingressantes, matriculados e concluintes no ensino presencial é de 18, 21 e 23 anos respectivamente e no ensino a distância 30, 31 e 31 anos. O Censo da Educação Superior do ano de 2010 (INEP, 2010) mostrou que a média etária dos estudantes matriculados nos cursos presenciais era de 26 anos e a dos cursos a distância 33 anos<sup>9</sup>. Comparando os dados apresentados, pode-se afirmar que o ensino presencial tem atendido a um público cada vez mais jovem e que os cursos a distância atendem a um público mais maduro, porém também apresenta um decréscimo na média de idade dos seus estudantes. As possíveis explicações para que os cursos a distância tenham um público mais maduro é que são mais procurados por indivíduos que não tiveram acesso ao ensino superior na faixa etária adequada – 18 a 24 anos –, ou que estes indivíduos já estão inseridos no mercado de trabalho e aproveitam a flexibilidade de horários da educação a distância para estudarem, ou mesmo por que “se trata da opção por uma segunda graduação” (INEP, 2010, p. 11).

Sabe-se que a educação brasileira em seu início teve um caráter elitista e seletivo, e não tinha a preocupação de formar cidadãos e/ou profissionais. No que tange ao ensino superior, nas décadas de 1950 e 1960, os debates e a demanda a respeito de sua expansão foram iniciados, mas somente a partir da segunda metade dos anos 1960 é que houve efetivamente a primeira expansão deste nível de ensino, evento este que teve aumento considerável na década de 1970 (TEIXEIRA, 1996; DEMETERCO, 2009). Na década de 1980, devido à conjuntura nacional e internacional, o crescimento da educação superior foi pouco expressivo, continuando assim até a segunda metade dos anos 1990. Os dados coletados pelas Sinopses Estatísticas do INEP mostram a evolução do crescimento do número de instituições, cursos, vagas, matrículas e concluintes nos últimos 20 anos e como se comportou a evolução destes indicadores que constituem a segunda ou recente expansão deste nível de ensino.

Notadamente a partir dos anos 2000, as políticas públicas educacionais passaram a registrar em seus textos a importância de cada vez mais se democratizar o ensino superior, tanto no setor público quanto no privado, para ampliar e promover o acesso a todos os

---

<sup>9</sup> As idades consideradas pelo Censo da Educação Superior foram as idades modais, isto é, as idades mais frequentes.

estudantes em condições de cursá-lo, bem como garantir a permanência destes estudantes até a conclusão dos seus estudos, melhorar a qualidade do ensino ofertado e contribuir para a diminuição das desigualdades em suas diversas formas. Os desafios são múltiplos para atingir estes objetivos, mas o empenho dos governos por meio da continuidade de suas políticas indica que não estão sendo poupados esforços. Pode-se até mesmo inferir que estas políticas poderão se tornar políticas de estado para que estratégias e ações de correção e manutenção sejam elaboradas e implementadas para sanar as diversas questões, tais como o aumento da taxa líquida de matrículas e a garantia da qualidade do ensino, dentre outras.

Dias Sobrinho (2013) apontou que, entre os problemas advindos da recente expansão da educação superior, o novo perfil dos estudantes pode comprometer suas trajetórias acadêmicas devido à escassez de capital cultural e social, o que constitui um cenário no qual as instituições terão que repensar seus papéis e se prepararem para atender às novas demandas por um lado, e os estudantes, por outro lado, terão que se esforçar para superar as muitas dificuldades oriundas desta nova conjuntura.

Objetivando verificar os aspectos microsociais dos graduandos e não graduandos, serão analisadas suas características sociodemográficas, geográficas, familiares e sócio-ocupacionais obtidas a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos capítulos 4, 5 e 6. No próximo capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

### 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 FONTES DOS DADOS E PROCEDIMENTOS

Dentro dos limites objetivos, este trabalho baseia-se em uma pesquisa descritiva de dados nacionais relativos aos estudantes de graduação e suas características sociais, em especial os atributos sociodemográficos, geográficos, familiares e sócio-ocupacionais dos indivíduos que tiveram acesso ou não ao ensino superior nos últimos ciclos políticos presidenciais no país e, com isto, verificar se houve ou não a democratização do acesso a este nível de ensino.

Para tanto, em um primeiro momento foi realizada, de forma exploratória, uma revisão da literatura nacional e internacional das áreas de Sociologia da Educação e Desigualdades de Oportunidades Educacionais, bem como foram analisados documentos e leis para nortear a investigação. Esta parte da pesquisa foi importante para identificar as categorias as serem trabalhadas e as variáveis mais representativas para elucidar o problema de pesquisa. Também foram utilizados dados do INEP/MEC para contextualizar o cenário dos últimos 20 anos do ensino superior de graduação no Brasil.

Utilizaram-se os dados secundários da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados produzidos e publicados anualmente pelas Pnads possibilitam acompanhar e comparar a evolução de indicadores relevantes para verificar as condições de vida da população, bem como o grau de desenvolvimento socioeconômico das diferentes regiões geográficas do país. Foram selecionados os anos de 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011 por representarem intervalos de tempo que correspondem a períodos específicos, isto é, ciclos políticos presidenciais – presidente FHC de 1995 a 2002; presidente Lula de 2003 a 2010; e a presidente Dilma a partir de 2011 –, apresentarem dados amostrais representativos de toda a população brasileira e a implementação de políticas públicas que promoveram efeitos sobre a recente expansão do ensino superior no país, tais como a LDB (1996), os PNEs (2001, 2014), o PROUNI (2005), o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007b) e o REUNI (2007a), entre outras.

As Pnads de 1995, 1999 e 2003 contêm informações de unidades domiciliares em todas as Unidades da Federação, com exceção da área rural dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. A partir de 2004, as Pnads passaram a pesquisar todas as áreas do país sem exceção. Na Pnad de 1995 foram pesquisadas 334.263 pessoas e 102.787 unidades domiciliares; na de 1999, 352.393 pessoas e 115.654 unidades; 384.834 pessoas e

133.255 unidades foram estudadas no ano de 2003; em 2007 totalizaram 399.964 pessoas e 147.851 unidades domiciliares observadas; e no ano de 2011 foram pesquisadas 358.919 pessoas e 146.207 unidades domiciliares. Neste trabalho, foi aplicado um filtro de compatibilidade de região geográfica às Pnads de 2007 e 2011 para padronizar todos os bancos de dados. Em seguida, em todas as bases, foi aplicado um filtro para identificar os indivíduos que estavam frequentando o ensino superior de graduação em cada ano e estes foram considerados como os que estavam matriculados neste nível de ensino para identificar as características descritivas dos grupos de indivíduos matriculados.

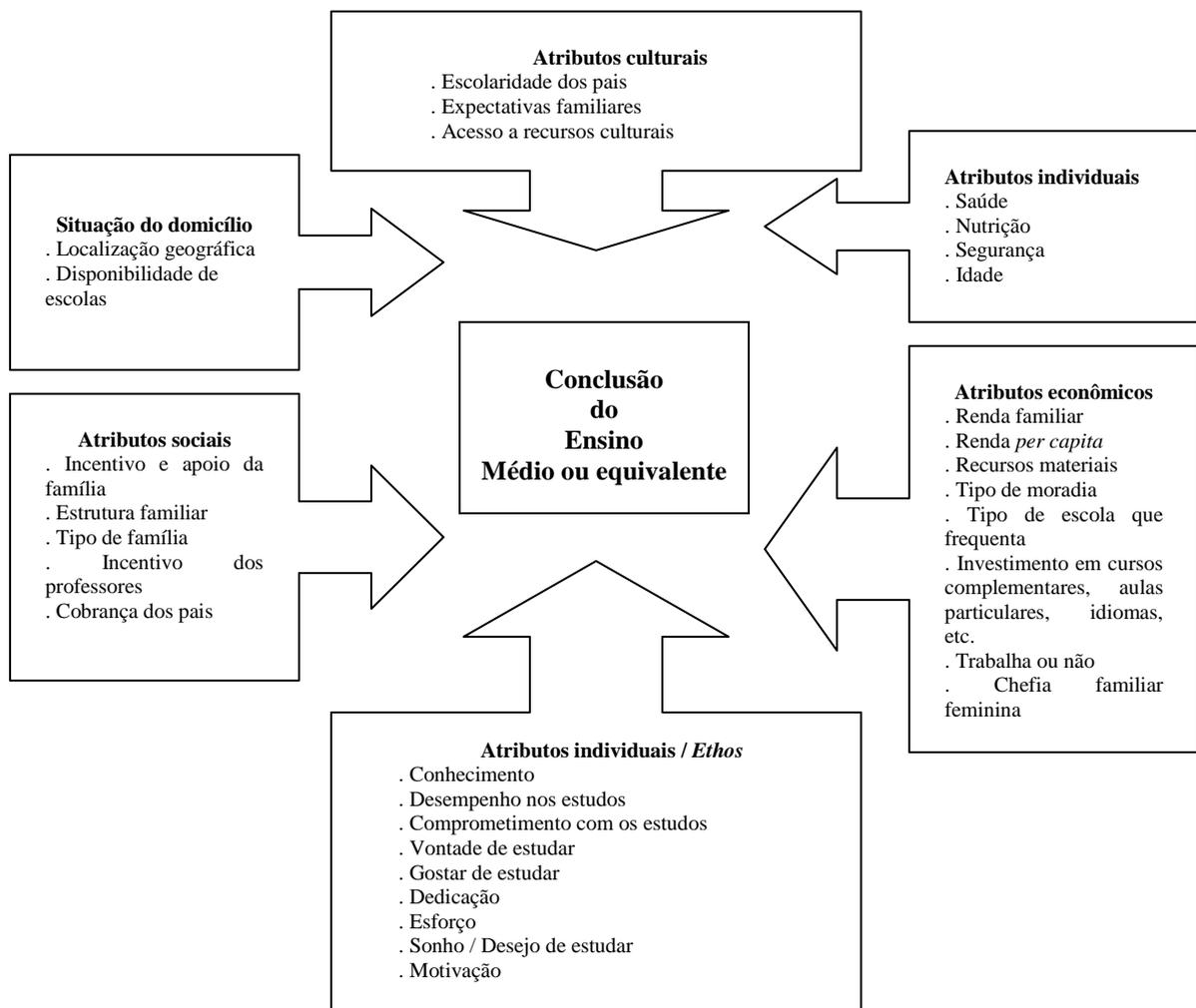
Posteriormente, para verificar as características dos grupos de estudantes e não estudantes da graduação foram aplicados os filtros de escolaridade – todos os indivíduos deveriam ter de 11 a 14 anos de estudo - e por idade – e possuírem entre 18 e 30 anos. Desta forma, após a aplicação de outros filtros, verificou-se que as informações ficaram mais homogêneas e em consonância com a elucidação do objeto de estudo deste trabalho. Em relação aos filtros, consideraram-se todos os indivíduos que possuíam o ensino médio completo e aquele com até 14 anos de estudo por compreender que os que já tinham 15 anos ou mais já poderiam ter concluído os seus estudos na educação superior.

Foram verificadas as características sociodemográficas, geográficas, familiares e sócio-ocupacionais de todos os estudantes matriculados na graduação, bem como a escolaridade e a classificação sócio-ocupacional EGP dos chefes de família somente para as famílias cujos indivíduos estavam situados na condição de “filho” entre os matriculados neste nível de ensino. Em seguida, foram comparadas as características de todos os indivíduos em condições de terem acesso à graduação no país, independente de estarem matriculados ou não neste nível de ensino. As informações foram analisadas em cada grupo pré-definido após o devido tratamento dos mesmos e foram organizadas em grupos temáticos e padronizadas adequadamente para possibilitar sua comparação e relação, bem como tratadas por meio de estatística descritiva e inferencial através da utilização dos *softwares Microsoft Excel* e *SPSS*. Compreende-se que para que os jovens tenham acesso ao ensino superior, vários atributos e aspectos que operam principalmente na esfera microssocial sejam acionados tanto na etapa de ingresso, quanto nas etapas seguintes de um estudante de educação superior na modalidade graduação, e esses serão descritos a seguir.

### 3.2 TRAJETÓRIA DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Sabe-se que para acessar uma nova etapa de ensino, a anterior deve ser concluída. De acordo com a LDB de 1996 (ARRUDA, 2004, p. 23), a educação escolar brasileira é composta pela educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, e a educação superior, que compreende os cursos sequenciais e de extensão, a graduação e a pós-graduação. Especificamente os cursos de graduação são abertos a candidatos “que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. (Quadro 4)

Figura 3 – Atributos relacionados à conclusão do ensino médio



Fonte: Elaboração própria.

Para concluir o ensino médio ou equivalente, um indivíduo teve que ter um bom desempenho na escola onde estudou, independente se era pública ou particular, ou se havia professores competentes e que prestavam uma assistência adequada, bem como se tinha um

ambiente escolar apropriado para os estudos com infraestrutura e segurança. Por sua vez, este estudante precisou: ter vontade, disciplina, persistência, não abandonar os estudos, almejar terminar os estudos desta etapa de ensino, além de recursos econômicos para comprar material didático, mensalidades caso a escola fosse particular, pagar alimentação, transporte, uniforme, e enfim o que fosse necessário para ter um bom desenvolvimento educacional.

Ele poderia trabalhar ou não para obter estes recursos financeiros, caso não trabalhasse, os pais ou responsáveis teriam então que fornecer estes recursos para que o aluno pudesse cumprir sua trajetória escolar. Além dos recursos econômicos por meio da renda necessária para o sustento e manutenção dos familiares, os pais ou responsáveis seriam importantes atores para a promoção das condições necessárias e desejáveis para que este aluno pudesse ter sucesso sua trajetória escolar, tais como condições de moradia adequadas, assistência à saúde e sua manutenção, proteção, incentivo e atenção.

Também se deve atentar para o fato de que se a família dispõe de recursos econômicos para prover alimentação, moradia, material didático, um local apropriado na moradia para que o aluno possa estudar, enfim, investir na educação e no progresso educacional do indivíduo, propiciando um ambiente familiar adequado, com um clima saudável, dedicação à família, promovendo a participação em eventos culturais e reconhecendo a importância dos estudos. Desta forma, o “estudar” se torna muito mais prazeroso e tranquilo.

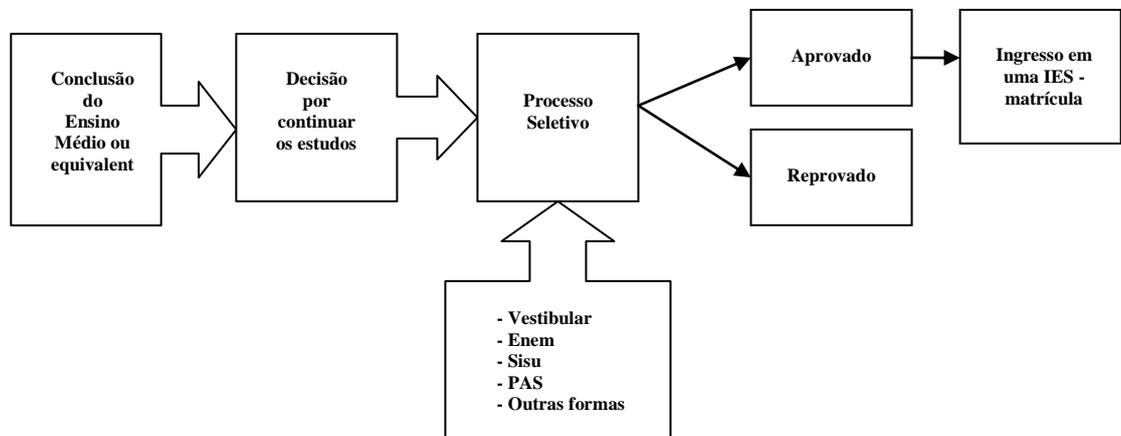
Por último, cabe ressaltar que a escolaridade dos pais serve como um grande exemplo para os filhos, e estes são muito beneficiados, pois eles poderão ter mais facilidade em, até mesmo, apontar os desafios, explicar as dificuldades no trajeto e debater sobre as escolhas que os filhos – indivíduos – tenham em suas trajetórias e carreiras escolares. Também os sonhos, as expectativas familiares podem influenciar até mesmo a escolha do curso de graduação que o indivíduo pretende ter acesso.

Enfim, após a conclusão do ensino médio, se o estudante desejar continuar os estudos no nível superior, poderá participar de um processo seletivo, no qual poderá ser aprovado ou reprovado. Caso haja a aprovação, poderá ter o ingresso efetivo ao ensino superior por meio da realização da matrícula em um curso e instituição de sua preferência. Após ter concluído o ensino médio, ter participado de um processo seletivo direto ou ter feito um tempo de cursinho preparatório para um processo seletivo, ter sido aprovado em um processo seletivo (vestibular ou outras formas de seleção) de uma instituição, ou de várias instituições, o indivíduo poderá optar por efetivar ou não sua matrícula no curso e instituição desejados. Ao efetivar sua matrícula, ele marcará o seu acesso e ingresso no ensino superior.

Sabe-se, porém, que somente a efetivação da matrícula em um curso de graduação, seja em um curso de bacharelado, licenciatura ou tecnológico, não possibilitará que este indivíduo tenha já seu sucesso garantido nesta etapa do seu processo de escolarização. Isto é, a matrícula por si só não garante que o sujeito conclua seus estudos no nível superior, pelo contrário, este fato implica quase que na assinatura de um “contrato simbólico” que especifica uma série de atividades e escolhas que ele terá que fazer até ter cumprido os créditos necessários para a conclusão de sua graduação.

Ele terá que estudar para ter um bom desempenho nas disciplinas, não desistir, não evadir nem trancar a matrícula, cumprir as horas de atividades complementares exigidas pela grade curricular do seu respectivo curso, participar de eventos deste e da instituição de ensino, se possível de projetos de iniciação científica e de extensão, redigir e defender o seu trabalho de conclusão de curso, se organizar para realizar todas as atividades acadêmicas, independente de trabalhar ou não, ter recursos econômicos para comprar material didático e arcar com as despesas que estas atividades podem acarretar.

Figura 4 – Aspectos relacionados ao ingresso no ensino superior



Fonte: Elaboração própria.

Ao dar continuidade à sua carreira acadêmica, este indivíduo terá a possibilidade de se socializar com os pares (outros alunos), tutores, professores e outros funcionários da instituição, bem como a chance de começar sólidas amizades e de estabelecer contatos que serão muito importantes em sua posterior vida profissional. Também a questão cultural não pode ser deixada de lado porque o estudante terá a oportunidade de ampliar o seu conhecimento técnico e de obter outros saberes que o tornará um ser humano melhor, ou pelo

menos no limite, um ser mais culto e preparado para superar obstáculos, pois conhecerá melhor as “regras do jogo”.

Desta forma, terá mais chances de aproveitar as possíveis e futuras oportunidades. Depois de ter realizado todas as atividades propostas pelo currículo do seu curso, ter tido um bom desempenho em todas as disciplinas e sido aprovado em todas elas, não necessariamente na primeira vez de cursá-las, eis que chega a hora da colação de grau, na qual o indivíduo cumpre finalmente o “contrato simbólico” da matrícula em um curso superior. Assim, torna-se um profissional apto a exercer sua profissão no mercado de trabalho, salvo as profissões que exigem que os graduados tenham que fazer provas para ter um registro autorizando seu exercício profissional. O diploma na maioria dos cursos de graduação equivale à credencial para a atuação dos profissionais no mercado de trabalho, o que torna este momento da trajetória da carreira escolar significativo para todos os que conseguem alcançá-lo. Para compreender melhor como cada atributo e etapa se relacionam, serão apresentadas a seguir as hipóteses e as variáveis utilizadas neste estudo.

### 3.3 HIPÓTESES

A hipótese geral do estudo é que a expansão recente do ensino superior e sua objetivada democratização têm aumentado a probabilidade de acesso a esse nível de ensino a grupos desfavorecidos socialmente e economicamente. Em função dos diversos determinantes inerentes ao objeto, foram elaboradas hipóteses explicativas mais específicas.

Em primeiro lugar, conjectura-se que indivíduos de origem sociais desfavoráveis tenham sucessivamente driblado obstáculos pregressos em suas trajetórias e alcançaram o ensino superior com mais frequência diante de mais oportunidades. Supõe-se que, ao comparar atributos demográficos, familiares e geográficos dos matriculados no ensino superior, indivíduos de origens sociais mais diversas tenham proporcionalmente se inserido mais na graduação ao longo do período estudado. Esta hipótese baseia-se no fato de que mesmo reconhecendo os limites da educação (TAVARES JÚNIOR, 2007) e que o sucesso das políticas de expansão e democratização do ensino também depende de aspectos sociais, políticos e econômicos (LEVIN *et al.*, 1984), indivíduos provenientes de grupos histórica e socialmente menos favorecidos têm se beneficiado mais da recente expansão universitária.

Por outro lado, as famílias podem estar alterando seus padrões de expectativas e investimentos educacionais. Estudantes provenientes de famílias com recursos – social, econômico e cultural – mais limitados têm tido mais acesso à graduação nas últimas décadas

no Brasil, assim, as famílias que possuem menos recursos têm investido mais na educação dos seus filhos, esperando que eles tenham acesso à educação superior. As famílias realizam escolhas educacionais para seus filhos por meio do cálculo racional de custos, benefícios e riscos para, até mesmo, decidirem se eles permanecerão ou não no sistema educacional, mesmo tendo mais oportunidades educacionais (BOUDON, 1981). A decisão de investir ou não em mais educação é influenciada pela distribuição social que, por sua vez, tem efeito sobre as expectativas sociais dos indivíduos e influencia os seus campos decisórios. Também a herança cultural, as expectativas sociais (BOUDON, 1981; BOUDON; BOURRICAUD, 2001), o capital cultural, econômico e social (BOURDIEU, 1998, 2008) dos grupos familiares são determinantes muito importantes neste momento de decisão e não podem deixar de serem considerados. Assim, pretende-se verificar em que medida tais elementos sociais, em especial a equalização de oportunidades, tem influenciado nos padrões de ingresso universitário e investimentos educacionais (BARBOSA, 2011). Ao serem identificados tipos de família, a condição que os estudantes tinham nas famílias e a renda familiar *per capita*, espera-se encontrar um padrão mais plural ao longo do tempo.

Em terceiro lugar, essa ampliação de oportunidades pode ter diferentes percepções, leituras e interpretações pelas diferentes classes. Utilizando uma classificação sócio-ocupacional robusta e internacionalmente comparável (EGP), espera-se encontrar uma composição mais democrática e proporcionalmente mais representativa das classes tradicionalmente excluídas do ensino superior no Brasil.

### 3.4 PRINCIPAIS VARIÁVEIS

A variável dependente foi o acesso à educação superior no Brasil na modalidade graduação e foram considerados todos os alunos matriculados no ensino superior de graduação identificados nas Pnads de 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011. As variáveis explicativas estão divididas em blocos de variáveis, conforme descrito abaixo:

#### **A) Características sociodemográficas**

- Idade: anos completos conforme observado nas Pnads selecionadas;
- Gênero: para verificar o alcance educacional entre os sexos, será usada esta variável;

- Cor: utilizar-se-á a autodeclaração, conforme padrão do IBGE, em Brancos, Pardos, Negros, Indígenas e Amarelos. A análise desta variável permite averiguar a inclusão racial (ARANHA; PENA; RIBEIRO, 2012);
- Local de moradia: localização geográfica dos domicílios dos estudantes. Esta variável pretende captar as diferenças regionais em relação ao acesso ao ensino superior, bem como se está ocorrendo a interiorização do ensino superior no país. Foram analisadas se os estudantes moravam nas regiões metropolitanas, na área rural ou urbana e em qual região geográfica do país no momento da pesquisa.

## **B) Características familiares**

- Tipo de família: especificamente é a composição da família. Esta variável é relevante, pois permite caracterizar o perfil das famílias em consonância com os argumentos de Boudon (1979; 1981), e também porque a família representa um recurso diferenciado que afeta a situação dos seus membros (HASENBALG, 2003). Esta variável mostra força quando se analisam as decisões sobre as oportunidades escolares e permite averiguar o número de famílias monoparentais e nucleares;
- Condição na família: pretende-se verificar o alcance educacional entre os componentes das famílias;
- Renda familiar *per capita*: para verificar os recursos econômicos da família. De acordo com Silva e Hasenbalg (2002) e Soares e Collares (2006) este recurso geralmente é denominado ‘capital econômico’. Foram averiguadas as rendas familiares por salário mínimo e nominais para cada ano.

Especificamente para os estudantes que tiverem na condição de ‘filhos’ nas famílias, serão analisadas também as variáveis a seguir.

## **C) Características do chefe da família**

- Escolaridade do chefe da família: afere o nível de instrução do responsável pela família por representar componente importante da herança cultural de uma família e influencia na tomada de decisão em investir em educação para seus dependentes. Também influencia as transições educacionais e é uma medida importante de capital

cultural (SOARES; COLLARES, 2006), uma vez que “[...] pais mais educados tendem a ter uma renda familiar maior, o que eleva as possibilidades de se obter melhores resultados educacionais” (WING; HONORATO, 2011, p. 105). Esta variável será mensurada através dos anos de escolaridade completos que, de acordo com Hasenbalg (2003), pode ser uma *proxy* de capital cultural;

- Ocupação do chefe da família: variável mais importante para completar um ciclo educacional, do que para iniciá-lo; procurou-se converter as ocupações dos pais dos estudantes na condição de ‘filhos’ nas famílias classificadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) pelo mesmo esquema de classificação citado.

#### D) Características sócio-ocupacionais

- Trabalha ou não: verificar se os graduandos só estudam ou também trabalham. Utilizou-se como referência a semana de realização da pesquisa da PNAD;
- Composição sócio-ocupacional: optou-se por converter as ocupações dos estudantes que também trabalhavam classificadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) pelo esquema de classificação desenvolvido por Erikson, Goldthorpe e Portocarrero (BERTONCELO, 2009; SCALON; SALATA, 2012), conhecido como EGP. O esquema EGP de 12 posições foi convertido em sete posições (Quadro 5).

Quadro 4 - Conversão do Esquema EGP de 12 para sete categorias / posições ocupacionais

EGP 12	EGP 7
I - Higher-grade Profs & Adm	I - Profissionais e administradores especializados
II – Lower-grade Prof & Adm	II - Profissionais e administradores não especializados
IIIa - Higher-grade Routine non-manual IIIb -Lower-grade Routine non-manual work	III - Trabalhadores não-manuais de rotina
IVa - "Small" proprietors, with employees IVb - "Small" proprietors, without employees IVc2 - Rural Self-employed	IV - Pequenos proprietários
V - Technicians and superv. manual work VI - Skilled manual workers	V - Trabalhadores manuais qualificados
VIIa -Semi- & unskilled manual workers	VI - Trabalhadores manuais não qualificados
IVc - Rural employers VIIb - Agricultural Workers	VII – Trabalhadores rurais

Fonte: Elaboração própria com base no trabalho de Scalon e Salata (2012).

## **E) Esquema de Classes**

A classe continua exercendo uma grande influência sobre as vidas dos indivíduos e o pertencimento a uma classe está correlacionado a uma série de desigualdades, que abrangem desde a saúde até o acesso dos indivíduos à educação e às ocupações bem-remuneradas. De acordo com Giddens (2005, p. 251) “[...] a expansão do ensino superior, o maior acesso às qualificações profissionais e o surgimento da internet e da ‘nova economia’ estão mostrando novos canais para a mobilidade ascendente”. Esses aspectos podem estar rompendo antigas barreiras de classe e auxiliando a moldar uma sociedade com maior fluidez social.

Nos estudos sociológicos, a estratégia adotada pelos pesquisadores para empregar o conceito de classe é o da sua operacionalização por meio de esquemas utilizados para identificar e descrever a estrutura de classes em uma sociedade. Um aspecto comum destes esquemas de classes é ter como base a estrutura ocupacional. Os esquemas de classe fornecem um mapa onde se pode verificar o posicionamento demográfico dos grupos e permitem acompanhar a movimentação destes na estrutura de classe ao longo do tempo. Scalon e Santos (2010, p. 85) afirmam que há “uma influente vertente de construção de esquemas de classe para a análise de levantamento de dados amostrais” e estes apresentam a possibilidade de adequação ao conceito de classe definido em cada tipo de estudo a ser realizado, além de uma série de vantagens que permitirão ter uma melhor compreensão do fenômeno pesquisado.

Os esquemas de classe podem ser descritivos ou relacionais. São descritivos quando refletem somente a estrutura ocupacional e de classes de uma sociedade, não explicando, porém, os processos que originaram as desigualdades naquelas estruturas. Os relacionais além de mapear estas estruturas, também buscam explicar a relação entre as classes. Exemplos destes esquemas de classe é o de Erick Olin Wright (neomarxista) que demonstra como ocorrem os processos de exploração das classes e o de John Goldthorpe (neoweberiano) que busca mostrar a estrutura de classes de forma relacional nos estudos de mobilidade social.

As divisões de classe, de acordo com Weber, derivam do controle dos meios de produção e das diferenças econômicas existentes e independentes da posse de propriedades. “[...] Tais recursos incluem especialmente as aptidões e as credenciais, ou qualificações, que influenciam no tipo de emprego que as pessoas são capazes de conseguir [...]” (GIDDENS, 2005, p. 236). Weber elaborou sua abordagem sobre a estratificação social através do aperfeiçoamento e modificação da abordagem de Marx. Assim, a ‘posição de mercado’ do indivíduo exerce uma forte influência sobre suas ‘oportunidades de vida’, ou seja, ao possuir

mais qualificações, os indivíduos terão mais credenciais e se tornam mais valiosos do que os outros indivíduos que não as têm.

Weber levou em consideração os conflitos existentes em relação à posse de recursos e poder, e também considerou que a estratificação era moldada poderia ser moldada pelo status e partido. O status na teoria weberiana corresponde aos estilos de vida nas sociedades modernas, pode sofrer variações que independem das divisões de classe e é expresso na forma como o indivíduo se veste, em seu tipo de moradia, no modo de falar, na ocupação, entre outros, sinais estes que compõem sua posição social. Weber apontou que além da posse dos meios de produção, os indivíduos possuem valores e atitudes que lhes atribuem um sentimento de pertencimento a um grupo, estrato ou classe específica. Assim, a luta entre as classes existe porque os grupos lutam por recursos e vantagens na sociedade. Os contextos de classe influenciam como os recursos ou atributos terão impactos sobre a vida das pessoas como, por exemplo, a educação só poderá ser associada aos ganhos adicionais de renda se as posições de classe possibilitarem (WRIGHT, 2008).

O mercado determina as chances de vida, pois as relações de mercado têm uma forte influência nas interações econômicas e estas determinam as classes, ou seja, as classes referem-se mais especificamente às posições demarcadas por estas interações realizadas entre os diferentes sujeitos e seus grupos e estas, por sua vez, possibilitam a posse de recursos ou habilidades específicas que se convertem em recompensas como renda, segurança no emprego, expectativa de progresso, autoridade, entre outros (SCALON; SANTOS, 2010).

Uma das críticas à teoria marxista tradicional é a não realização da previsão de Marx acerca da proletarianização, o dualismo de classes e o conseqüente esvaziamento dos estratos intermediários. O desenvolvimento do capitalismo não rumou nesta direção. Pelo contrário, ao longo deste desenvolvimento surgiram múltiplas e complexas classes médias devido à especialização, o avanço tecnológico e a crescente divisão do trabalho. A respeito desta crítica, Scalon (1999) chama atenção para o fato de que ao definir as classes por meio de um maior número de aspectos, a perspectiva weberiana obtém uma melhor compreensão sobre a complexa estrutura de classes na atualidade e consegue averiguar que as classes se transformaram, deixando de ser somente agrupamentos econômicos para se tornarem também agrupamentos políticos. Entre os principais teóricos neweberianos, se destaca John Goldthorpe que, junto com Erickson e Portocarrero, desenvolveu o esquema topológico EGP (Erickson-Goldthorpe-Portocarrero) utilizado em diversos estudos recentes da sociologia. Este esquema se baseia tanto em pressupostos da sociologia clássica como nos da sociologia moderna, considerando todas as características ocupacionais do mercado de trabalho e

relaciona a situação de mercado que corresponde à posição socioeconômica do indivíduo e a situação de trabalho que o indivíduo vivencia em sua ocupação (SCALON; SANTOS, 2010).

#### 4 – CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS

Nas sociedades modernas o sucesso pessoal está ligado ao êxito educacional, uma vez que muitos indivíduos consideram este êxito como um meio para possuir uma boa situação financeira e possibilidade de ascensão social. A conquista deste sucesso através da educação é ainda mais importante para os indivíduos pertencentes a camadas economicamente menos favorecidas, uma vez que a educação é vista como a única forma de ascender socialmente: “como forma de compensar as desigualdades de renda e o pouco prestígio social, as famílias mais pobres veem na educação a oportunidade que seus filhos têm de subir na vida” (DEMETERCO, 2009, p. 94). As decisões sobre fazer ou não a matrícula, em qual escola estudar, até qual nível escolar investir, entre outras, são tomadas pelos estudantes e suas famílias mediante o cálculo econômico e/ou normativo dos custos, riscos e benefícios envolvidos (BOUDON, 1981; MARTELETO, 2002). Este cálculo depende do nível de escolaridade dos pais, das condições econômicas e sociais das famílias e do contexto social e econômico de cada época. “A forma de tirar proveito do acesso à educação dependerá das exigências compulsórias do governo [...], além das necessidades individuais e familiares, bem como do capital disponível [...]” (TELLES, 2003, p. 199).

Para verificar se, com a recente expansão do ensino superior, está realmente ocorrendo a democratização do acesso a este nível de ensino, pretende-se neste capítulo identificar as características dos grupos e indivíduos que tiveram acesso, ou seja, que se matricularam na graduação no país nos últimos ciclos políticos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 / 1999-2002), Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2006 / 2007-2010) e do primeiro ano (2011) de Dilma Rousseff. Desta forma, espera-se constatar se essa expansão tem se democratizado e proporcionado a inclusão de grupos tradicional e historicamente excluídos na educação superior, especificamente neste trabalho na graduação.

Para tanto, na primeira seção deste capítulo serão examinados os dados educacionais dos estudantes matriculados na graduação no país a partir das informações das Pnads dos anos de 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011. Na segunda seção, serão apresentadas e discutidas as características sociodemográficas, geográficas, familiares e sócio-ocupacionais destes estudantes. As informações serão demonstradas de acordo com os ciclos políticos presidenciais para que as frequências absolutas e relativas apresentadas possibilitem melhor compreensão sobre o objeto de estudo.

## 4.1 DADOS EDUCACIONAIS DOS GRADUANDOS BRASILEIROS

A partir das informações das Pnads analisadas foram observados os seguintes dados que possibilitam um panorama da graduação no país (Tabela 8).

Tabela 8 – Dados educacionais dos graduandos no Brasil

VARIÁVEIS	ANOS					VARIÇÃO NO PERÍODO 2011-1995 (%)
	1995*	1999*	2003*	2007	2011	
Estudantes matriculados em todos os níveis de ensino	44.432.138	50.379.429	55.425.021	58.191.829	55.957.369	25,9
Varição entre os anos subsequentes (%)	-	13,4	10,0	5,0	- 3,8	
Estudantes matriculados no ensino superior de graduação	1.770.337	2.525.185	4.350.137	5.794.127	6.259.030	253,5
Varição entre os anos subsequentes (%)	-	42,6	72,3	33,2	8,0	
Estudantes matriculados no ensino superior com idade entre 18 e 24 anos	1.093.616	1.553.863	2.481.650	3.110.533	3.283.368	199,7
Varição entre os anos subsequentes (%)	-	42,0	59,7	25,3	5,5	
Taxa líquida de matrícula no ensino superior (%)**	5,8	7,4	10,6	13,1	14,6	8,8
Taxa bruta de matrícula no ensino superior (%)	9,4	12,0	18,6	24,3	27,8	18,4
Alunos matriculados por rede de ensino***						
Pública (%)	-	-	26,1	22,6	25,2	-0,9
Privada ou Particular (%)	-	-	73,8	77,4	74,8	1,0

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011).

Legenda: \*Exceto as áreas rurais dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

\*\*Faixa etária de referência / idade adequada para o cálculo da taxa líquida de matrícula no ensino superior: 18 a 24 anos. \*\*\*Informação disponível a partir da Pnad de 2001.

Foram identificados todos os indivíduos que estavam frequentando a graduação nos microdados das Pnads, ou seja, os estudantes considerados como matriculados na graduação. No ano de 1995, o número destes estudantes correspondeu a 3,9% do total de todos os estudantes, no ano de 1999 correspondeu a 5,0%, em 2003 a 7,8% e nos anos de 2007 e 2011, corresponderam, respectivamente, a 10,1% e 11,4% do total de todos os estudantes matriculados no sistema educacional brasileiro.

Em relação ao número total de matrículas em todos os níveis de ensino, verificou-se que entre os anos de 2007 e 2011 houve uma queda 3,8%, enquanto que se registrou um crescimento de 8,0% no número de matriculados na graduação no mesmo período (Tabela 8). Este dado demonstra a continuidade da expansão deste nível de ensino ao mesmo tempo em que está ocorrendo a diminuição do número de matriculados em outros níveis de ensino. Neste mesmo período, o número de matrículas na graduação brasileira aumentou 28,4% de acordo com o Inep (MEC/INEP, 2011).

De acordo com a Tabela 8, o período em que a expansão foi mais acentuada foi entre os anos de 1999 e 2007, sendo que a maior taxa de crescimento registrada foi entre os anos de 1999 e 2003 (72,3%), ou seja, entre o último ciclo presidencial de FHC e o primeiro do presidente Lula. Informações divulgadas pelo Censo da Educação Superior de 2013 (MEC/INEP, 2014) apontaram que as matrículas na graduação no ano de 2012 totalizaram 7.058.084 e que ano de 2013 aumentaram para 7.322.964, apresentando um crescimento total de 3,8%. Estes dados corroboram a modificação no investimento por parte das políticas educacionais do governo da presidente Dilma Rousseff que passaram a enfatizar o ensino médio técnico. Em relação ao número de ingressantes, o total em 2013 se estabilizou em torno de 2,7 milhões.

“A expansão educacional é essencial para fomentar o crescimento econômico e reduzir a desigualdade e a pobreza” (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2002, p. 1), pois contribui para a melhoria das condições de vida da população e promove mais oportunidades de mobilidade aos indivíduos. Considerando que o estudante matriculado corresponde ao que teve acesso ao ensino superior de graduação, Reisberg e Watson (2010, p. 1) afirmaram que “nas esfera política e acadêmica, o acesso é entendido como o ingresso de maiores percentuais da população que deseja ter uma educação superior [...]”, mas este aumento no acesso representado pelo número de matrículas também tem que incluir de forma igual todos os setores e grupos populacionais.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010, p. 51), a idade média da população teve um acréscimo de 5,2 anos em média e passou a ser de 32,1 anos. Este comportamento foi observado em todas as grandes Regiões Geográficas e constituiu-se como uma consequência do “envelhecimento da estrutura etária”. Também houve a diminuição do ritmo de crescimento populacional quando foram comparados os dados dos Censos dos anos de 1991 e 2010. Dados das Pnads de 2007 e 2011 mostram que a população de 18 a 24 anos passou de 23.845.000 para 22.498.000, tendo um decréscimo de 5,6%. A informação sobre o número populacional desta faixa etária é fundamental para calcular as taxas de matrícula no

ensino superior, pois é a considerada adequada aos jovens que cursam este nível de ensino, além de ser utilizada em vários países permitindo a comparação entre os sistemas de ensino (MAGALHÃES, 2004; TROW, 2005; DIAS SOBRINHO, 2013).

A expansão do ensino superior também se refletiu no crescimento proporcional total da taxa líquida de matrícula que foi de 8,8% no período de 1995 a 2011 e de 18,4% da taxa bruta de matrícula. De acordo com o mais recente Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), uma das metas preconizadas para a educação superior é elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% até o ano de 2024, isto é, elas teriam que ter um crescimento proporcional de 18,4% e 22,2% respectivamente.

A taxa líquida de matrícula de 14,6% averiguada no ano de 2011 (Tabela 8) revelou que o país ainda possui um sistema de educação superior de elite, pois para Trow (2005) este sistema é o que atende até 15% da população de 18 a 24 anos. Somente quando o sistema de educação superior passar a atender entre 16% e 50% deste grupo etário é que poderá ser considerado de massa e quando atender mais de 50%, ele se torna universal. Gomes e Moraes (2012, p. 186) afirmaram que, por meio das políticas de cunho ‘neoliberal-conservador’ do governo do presidente FHC e ‘neoliberal-populista’ do governo do presidente Lula, o sistema de educação superior tem deixado de ser de elite e se convertido em um sistema de massa, apesar de não ter ainda nem alcançado a meta de ter a taxa líquida de matrícula de 30% estipulada pelo PNE de 2001 (BRASIL, 2001a). Estes autores apontaram ainda que no ano de 2008, o setor particular do sistema de educação superior no país registrou a taxa líquida de matrículas de 16,4%, o que constituiu como sendo um setor/sistema de massa. De acordo com a Pnad de 2011, constatou-se que a taxa líquida de matrícula no setor particular foi de 37,2% e no setor público de 15,3%, o que mostra a existência de dois “sistemas” dentro do sistema de educação superior brasileiro: o de elite no setor público e o de massa no setor particular. Castro (2009, p. 694) afirma que é provável que o aumento da taxa de escolarização líquida nesta faixa seja um “[...] dos efeitos da política de ampliação do acesso à educação superior, [...] a qual vem sendo estruturada por três linhas de ação: 1) ampliação das vagas nas instituições federais de ensino (REUNI); 2) ampliação do Fies; 3) instituição do PROUNI”.

Ressalta-se que o funcionamento e a organização dos setores público e particular são diferentes e vários autores (TEDESCO, 2002; VARGAS, 2008; D’AVILA *et al.*, 2011; GOMES; MORAES, 2012; DIAS SOBRINHO, 2010, 2013) apontaram em seus estudos que a democratização do acesso a um nível de ensino tem que ocorrer com qualidade e preferencialmente no setor público da educação, destacando neste caso a educação superior ofertada nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Entre os anos de 2007, ano de implementação do REUNI, e 2011, último ano analisado nesta pesquisa, foi verificado que o número de matrículas na graduação nas IFES na modalidade presencial passou de 615.542 para 1.032.936, apresentando um crescimento de 67,8%. Mesmo tendo um crescimento considerável, assim como todo o setor público que foi de 28,5% no mesmo período, o setor privado em 2011 tinha 74,8% do número de estudantes matriculados. Entre os anos de 2012 e 2013, o número de matrículas das IFES passou de 1.087.413 para 1.137.851, nas modalidades presencial e a distância, o que representou um aumento de 4,6% (MEC/INEP, 2013). As características sociodemográficas, geográficas, familiares e sócio-ocupacionais destes estudantes serão apresentadas nas próximas subseções.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS GRADUANDOS BRASILEIROS

### 4.2.1 Características sociodemográficas dos graduandos

As Tabelas 9, 10 e 11 mostram como os estudantes se distribuam em relação às características sociodemográficas.

A distribuição dos estudantes matriculados na graduação em relação às faixas etárias revelou que no ano de 1995, 84,3% tinham até 30 anos e que este percentual diminuiu para 76,5% no ano de 2011. Esta informação confirma a tendência do envelhecimento populacional apontado pelo Censo de 2010 (IBGE, 2010). Outro aspecto a ser ressaltado é que houve maior absorção da população acima dos 30 anos, que teve uma variação positiva de 570,1% no período analisado entre os indivíduos com mais de 37 anos:

Tabela 9 – Características sociodemográficas dos graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995		1999	
	n	%	n	%
<b>Faixa Etária</b>				
Até 18 anos	112.065	6,3	166.141	6,6
19 a 21 anos	550.379	31,1	802.258	31,8
22 a 24 anos	451.745	25,5	596.779	23,6
25 a 27 anos	233.166	13,2	297.251	11,8
28 a 30 anos	144.613	8,2	189.622	7,5
31 a 33 anos	99.569	5,6	139.911	5,5
34 a 36 anos	63.304	3,6	105.089	4,2
37 anos ou mais	115.250	6,5	227.930	9,0
<b>Total*</b>	<b>1.770.091</b>	<b>100</b>	<b>2.524.981</b>	<b>100</b>
<b>Sexo</b>				
Masculino	782.092	44,2	1.082.345	42,9
Feminino	988.245	55,8	1.442.840	57,1
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.525.185</b>	<b>100</b>
<b>Cor/Raça</b>				
Branca	1.411.044	79,7	1.994.078	79,0
Indígena	33.396	0,1	51.962	0,1
Parda	290.558	16,4	435.349	17,2
Preta	34.244	1,9	42.451	2,1
Amarela	555	1,9	1.345	1,6
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.525.185</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

\*A variação se deve à diversidade do número de respostas em cada variável.

A amplitude da faixa etária dos estudantes matriculados na educação superior de graduação em 1995 variou de 16 a 80 anos. No ano de 1999, esta amplitude variou de 16 a 77 anos; no ano de 2003 a amplitude variou de 16 a 69 anos; no ano de 2007 a amplitude foi de 16 a 78 anos; e em 2011 a amplitude variou de 16 a 81 anos. A idade média dos estudantes nos anos 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011 foi respectivamente: 24,8 anos; 25,3 anos; 26,4 anos; 26,4 anos; e 26,5 anos.

Tabela 10 – Características sociodemográficas dos graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003		2007	
	n	%	n	%
<b>Faixa Etária</b>				
Até 18 anos	247.846	5,7	372.125	6,5
19 a 21 anos	1.213.756	27,9	1.522.514	26,4
22 a 24 anos	1.062.177	24,4	1.278.035	22,2
25 a 27 anos	524.474	12,1	788.689	13,7
28 a 30 anos	311.623	7,2	456.612	7,9
31 a 33 anos	266.812	6,1	353.234	6,1
34 a 36 anos	189.986	4,4	269.005	4,7
37 anos ou mais	532.791	12,2	728.066	12,6
<b>Total</b>	<b>4.349.465*</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>
<b>Sexo</b>				
Masculino	1.860.674	42,8	2.476.555	42,9
Feminino	2.489.463	57,2	3.291.725	57,1
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>
<b>Cor/Raça</b>				
Branca	3.211.221	73,8	3.895.557	67,5
Indígena	139.288	0,1	305.554	0,2
Parda	951.504	21,9	1.499.860	26,0
Preta	42.729	3,2	54.903	5,3
Amarela	5.395	1,0	12.406	1,0
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

\*A variação se deve à diversidade do número de respostas em cada variável

Entre os estudantes matriculados, as mulheres representam no geral 57,0% (Tabelas 9, 10 e 11), ou seja, a maioria e esta tendência de as mulheres estudarem mais já havia sido observada por Goldthorpe (2000), entre outros autores, a partir da década de 1970. Infelizmente, Lázaro *et al.* (2012, p. 24) apontaram outro aspecto a ser destacado em relação a este fato que é o crescimento acentuado da mortalidade de jovens do sexo masculino entre 15 e 24 anos, principalmente por causas externas, “[...] e dentro deste universo, os negros são os mais atingidos, numa proporção de 107,6%, ou seja, para cada jovem branco assassinado, morre mais do que o dobro de negros!”. De acordo com Martins e Weber (2010, p. 154), tanto nas sociedades centrais quanto nas sociedades em desenvolvimento o aumento da expansão da educação superior atingiu principalmente as estudantes do sexo feminino.

Tabela 11 – Características sociodemográficas dos graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011		Variação no período de 1995 a 2011
	n	%	
<b>Faixa Etária</b>			
Até 18 anos	400.159	6,4	257,1%
19 a 21 anos	1.658.590	26,6	201,3%
22 a 24 anos	1.303.188	20,9	188,5%
25 a 27 anos	794.014	12,9	240,5%
28 a 30 anos	604.716	9,7	318,2%
31 a 33 anos	414.958	6,7	316,8%
34 a 36 anos	283.399	4,5	347,7%
37 anos ou mais	772.351	12,4	570,1%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	
<b>Sexo</b>			
Masculino	2.615.177	42,0	234,4%
Feminino	3.616.198	58,0	265,9%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	
<b>Cor/Raça</b>			
Branca	3.826.540	61,4	171,2%
Indígena	366.733	0,3	998,1%
Parda	1.973.256	31,7	579,1%
Preta	47.543	5,9	38,3%
Amarela	17.303	0,7	3.017,6%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Quanto à composição étnica do país, no ano de 1995, os brancos eram a maioria da população com 54,4%, os pretos representavam 4,9%, e os pardos constituíam 40,1% da população. Os amarelos, indígenas e pessoas que não declararam sua cor ou raça somavam 1,0% da população (IBGE/PNAD, 1995). Neste mesmo ano, de acordo com a Tabela 9, entre os graduandos, 79,7% eram brancos, 1,9% eram pretos, 16,4% pardos e 2,0% se autodeclararam serem amarelos ou indígenas, ou seja, mais de três quartos dos graduandos eram brancos enquanto menos de um quarto eram pretos e pardos. No ano de 2011, os indivíduos que se autodeclararam brancos representavam 47,8% da população brasileira, os pretos representavam 8,2%, pardos constituíam 43,1% e indígenas e amarelos cerca de 1,0% (IBGE/PNAD, 2011). A Tabela 11 mostra que neste ano os graduandos que se autodeclararam brancos somaram 61,4% do total, os pretos 5,9%, pardos somaram 31,7% e amarelos e indígenas 1,0%, o que revelou que houve uma taxa de crescimento considerável entre os estudantes pardos (15,3%), mesmo que a maioria dos estudantes continuasse a ser brancos.

Analisando estas informações, dois fatos se destacam: primeiro, os estudantes pardos e negros ainda estão sub-representados neste nível de ensino, apesar do crescimento considerável assinalado no período analisado, ou seja, de 1995 a 2011 o percentual de

graduandos pretos e pardos passou de 18,3% para 37,6%, enquanto que na composição étnica brasileira este grupo de indivíduos era representado por 50,0% no ano de 1995 e passou a ser representado por 51,3% no ano de 2011, ou seja, a maioria da população brasileira passou a ser composta por pardos e negros, o que alguns pesquisadores (HASENBALG, 2003) caracterizam como ‘não-brancos’.<sup>10</sup>

Por outro lado, Lázaro *et al.* (2012, p. 23) consideram uma boa notícia o aumento do número de estudantes pretos e pardos matriculados no ensino superior, além de ser um possível resultado das políticas educacionais implementadas nos últimos anos neste nível de ensino. “[...] Certamente os debates sobre as políticas de ações afirmativas e sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão social dos negros, bem como a adesão a estas políticas por parte de muitas universidades federais e estaduais, contribuíram para o crescimento registrado”. O relatório do Censo de 2010 apresentou uma distribuição da população em relação à cor ou raça diferente da distribuição averiguada no Censo de 2000, pois houve a redução do número de pessoas que se classificavam como brancas e o “crescimento das que se declararam pretas, pardas ou amarelas” (IBGE, 2010, p. 76). “No entanto, independentemente deste possível resgate de identidade racial por parte da população de cor preta, parda ou indígena, a situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos subsiste” (IBGE/SIS, 2010, p. 90), como, por exemplo, no acesso à educação.

#### **4.2.2 Características geográficas dos graduandos**

As Tabelas 12, 13 e 14 demonstram as características geográficas dos graduandos de acordo com os microdados das Pnads estudadas. Em relação ao local de moradia, o crescimento registrado no número dos estudantes das regiões não metropolitanas foi de 345,7% e o registrado em relação ao número de estudantes que moravam nas regiões metropolitanas de 164,0%. Este fato mostra como o ensino superior foi se expandindo no sentido do centro para o interior das regiões brasileiras.

Nos anos analisados, no geral, mais de 96,0% dos estudantes matriculados na graduação residiam na área urbana (Tabelas 12, 13 e 14). Dados do Censo de 2010 mostraram que a população urbana representava 84,4% da população total (IBGE, 2010).

---

<sup>10</sup> Em relação ao crescimento averiguado nos números absolutos no período analisado, a Tabela 11 mostra que os grupos que tiveram maior percentual foram os amarelos (mais de 3000,0%), indígenas (998,1%) e pardos (579,1%). Estes números foram conferidos e a possível explicação para esta variação ocorre por causa do processo de amostragem e da forma como foi coletada a informação.

Em relação às Grandes Regiões Geográficas, a que registrou a maior variação percentual de crescimento em relação à frequência absoluta foi a Região Norte com 606,2%, seguida pela Região Centro-Oeste (423,0%) e Nordeste (367,9%). A distribuição do número de estudantes pelas grandes regiões geográficas também equivale à taxa bruta de matriculados no ensino superior de graduação por região. A Região Sudeste apresentou a maior taxa de redução no mesmo período, passando de 53,8% para 42,9% no número de domicílios dos estudantes. O aumento dos índices das Regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste aconteceu de forma gradual entre os anos estudados, ao passo que a redução nos índices da Região Sudeste ocorreu de forma mais acentuada entre os anos de 2007 e 2011 (-4,8%) (Tabelas 12, 13 e 14).

Tabela 12 – Características geográficas dos graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995		1999	
	n	%	n	%
<b>Local de moradia</b>				
Região Metropolitana	874.628	49,4	1.129.399	44,7
Outras Regiões	895.709	50,6	1.395.786	55,3
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.525.185</b>	<b>100</b>
<b>Área</b>				
Urbana	1.718.530	97,1	2.430.193	96,2
Rural	51.807	2,9	94.993	3,8
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.525.185</b>	<b>100</b>
<b>Região Geográfica</b>				
Centro-Oeste	125.369	7,1	210.091	8,3
Nordeste	292.181	16,5	418.500	16,6
Norte	66.074	3,7	100.231	4,0
Sudeste	953.274	53,8	1.299.582	51,5
Sul	333.439	18,9	496.781	19,6
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.525.185</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Dados do Inep (MEC/INEP, 2007, 2011) apontaram que entre os anos de 2007 e 2011, o número total de matrículas no Nordeste passou de 853.319 para 1.326.656, tendo um aumento de 55,5%. No ano de 2007 foi implementado no país o REUNI que ampliou o acesso dos estudantes da graduação nas IFES e, provavelmente em decorrência deste fato, o número de matrículas nas IFES nesta região passou de 187.118 no ano de 2007 para 320.671 no ano de 2011, o que representou o aumento de 71,4% e contribuiu para o crescimento do número total de matrículas registrado. No mesmo período, as Regiões Norte e Centro-Oeste registraram o aumento de 26,9% e 25,7%, respectivamente, no número de matrículas em suas IES.

Tabela 13 – Características geográficas dos graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003		2007	
	n	%	n	%
<b>Local de moradia</b>				
Região Metropolitana	1.837.129	42,2	2.359.674	40,9
Outras Regiões	2.513.008	57,8	3.408.606	59,1
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>
<b>Área</b>				
Urbana	4.243.706	97,5	5.564.281	96,4
Rural	106.431	2,5	203.999	3,6
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>
<b>Região Geográfica</b>				
Centro-Oeste	397.881	9,1	501.590	8,7
Nordeste	756.216	17,4	1.130.598	19,6
Norte	228.395	5,3	385.175	6,7
Sudeste	2.100.751	48,3	2.750.189	47,7
Sul	866.894	19,9	1.000.746	17,3
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Steiner realizou um estudo em 2006 no qual analisou a situação do conhecimento no Brasil e assinalou seus gargalos ao traçar panoramas por meio do projeto “Brasil 3 tempos”, da avaliação do desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Índice de Gini e dos números dos vários níveis da educação brasileira. As conclusões do seu estudo apontaram que os níveis de escolaridade evoluíram de forma positiva, o que produz as bases do capital humano necessário para o desenvolvimento e crescimento econômico e social de forma sustentável, porém chamou a atenção para o investimento na produção e transformação do conhecimento em riqueza e bem-estar para a população. A promoção da qualidade da educação, a ampliação do ensino superior nas regiões Norte e Nordeste, bem como a elaboração e implementação de políticas públicas para aumentar a inovação foram apontados por Steiner (2006) como os gargalos que o país deveria enfrentar para ter um crescimento na produção do conhecimento. Felizmente os números acima mostram que em relação à educação superior de graduação, a ampliação nas regiões citadas está ocorrendo.

Tabela 14 – Características geográficas dos graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011		Variação no período de 1995 a 2011
	n	%	
<b>Local de moradia</b>			
Região Metropolitana	2.308.954	37,1	164,0%
Outras Regiões	3.922.421	62,9	345,7%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	
<b>Área</b>			
Urbana	6.018.350	96,7	250,2%
Rural	213.025	3,3	311,2%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	
<b>Região Geográfica</b>			
Centro-Oeste	655.721	10,5	423,0%
Nordeste	1.367.292	21,9	367,9%
Norte	466.605	7,5	606,2%
Sudeste	2.673.256	42,9	180,4%
Sul	1.068.501	17,2	220,4%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

A Tabela 15 mostra a evolução da distribuição dos estudantes referentes às grandes Regiões Geográficas e Regiões Metropolitanas.

Tabela 15 – Distribuição dos graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil

Localização geográfica por regiões	Anos				
	1995	1999	2003	2007	2011
<b>Região geográfica / Região Metropolitana</b>					
Centro-Oeste metropolitano	2,5%	2,3%	2,6%	2,4%	2,8%
Centro-Oeste não metropolitano	4,6%	6,0%	6,4%	6,3%	7,7%
Nordeste metropolitano	6,8%	6,4%	6,0%	6,5%	6,5%
Nordeste não-metropolitano	9,6%	10,2%	11,3%	13,0%	15,4%
Norte metropolitano	1,2%	0,9%	1,0%	1,2%	1,4%
Norte não-metropolitano	2,5%	3,1%	4,2%	6,0%	6,1%
Sudeste metropolitano	32,5%	28,8%	26,0%	25,0%	21,3%
Sudeste não-metropolitano	21,6%	22,6%	22,2%	22,4%	21,6%
Sul metropolitano	6,4%	6,4%	6,6%	5,6%	5,1%
Sul não-metropolitano	12,3%	13,3%	13,8%	11,6%	12,1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011).

Quando se analisou a localização geográfica dos graduandos em relação à sua situação de domicílio nas regiões e áreas metropolitanas ou não, constatou-se que as que tiveram

maiores taxas de crescimento foram as Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste nas regiões não metropolitanas, com aumentos proporcionais e respectivos de 5,8%, 3,6% e 3,1%. A Região Sudeste apresentou a maior taxa de redução no período analisado registrando um total proporcional de 11,2% nos domicílios de regiões metropolitanas.

Estes dados (Tabela 15) sinalizam o processo de interiorização do ensino superior no país. Segundo as informações do Inep (MEC/INEP, 1999, 2011), no ano de 1999 havia no país o total de 409 instituições situadas nas capitais dos estados e 688 no interior. No ano de 2011, nas capitais dos estados brasileiros havia 819 instituições e 1.546 situadas no interior destes mesmos estados, totalizando um crescimento de 124,7% no número de IES situadas no interior. Quando foram verificados os números em relação às grandes Regiões Geográficas, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram, respectivamente, aumentos de 427,3%, 253,3% e 54,4% nos números de IES situadas no interior de seus estados neste mesmo período.

#### **4.2.3 Características familiares dos graduandos**

As Tabelas 16, 17 e 18 mostram as características familiares dos graduandos de acordo com os dados das Pnads analisadas. Sabe-se que as “Desigualdades na participação no ensino superior são evidentes ao longo da vida e incluem” diferentes fatores, tais como posição socioeconômica, barreiras raciais, localização geográfica, entre outros, destacando-se “o nível de escolaridade dos pais e a riqueza da família (REISBERG; WATSON, 2010, p. 4).

A condição do graduando na família mostra que houve uma taxa de crescimento proporcional no período estudado entre as ‘pessoas de referência’ (5,6%), dos ‘cônjuges’ (4,0%) e ‘outros parentes / agregados’ (4,4%). Também houve uma redução da taxa proporcional dos ‘filhos’ com 13,2%. No ano de 2011 as ‘pessoas de referência’, os ‘cônjuges’, e os ‘outros parentes’ representaram 44,2% dos estudantes matriculados na graduação (Tabelas 16, 17 e 18).

Apesar de o número de filhos ter diminuído sua representação ao longo do período analisado, ainda é a condição na família que permite verificar a escolaridade dos pais e chefes de família que são *proxies* importantes para verificar a herança cultural (BOUDON, 1981) ou o capital cultural (BOURDIEU, 2008) dos indivíduos e até que ponto estas informações podem estar associadas ao acesso a este nível de ensino.

Tabela 16 – Características familiares dos graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995		1999	
	n	%	n	%
<b>Condição do estudante na família</b>				
Pessoa de referência	276.272	15,6	409.820	16,2
Cônjuge	195.740	11,0	342.233	13,6
Filho	1.207.248	68,2	1.611.079	63,8
Outro parente / agregado	64.453	3,6	122.917	4,8
Não parentes	26.624	1,6	39.136	1,6
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.525.185</b>	<b>100</b>
<b>Tipo de família do estudante</b>				
Casal sem filhos	125.427	7,2	174.865	6,9
Casal com filhos	1.213.874	68,6	1.711.351	67,8
Mãe com filhos	276.318	15,5	399.495	15,8
Outros tipos de família	154.718	8,7	239.270	9,5
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.524.981</b>	<b>100</b>
<b>Valor médio do rendimento mensal familiar no país</b>	R\$ 752,92		R\$ 902,11	
<b>Valor da RFPC* média no país</b>	R\$ 202,90		R\$ 253,75	
<b>Valor do RFPC média das famílias dos graduandos</b>	R\$ 633,32		R\$ 819,79	
<b>RFPC em salário mínimo**</b>				
Até 1,5 Salário-mínimo	501.988	12,5	961.902	14,8
Maior que 1,5 Salário-mínimo	1.175.829	87,5	1.465.834	85,2
<b>Total</b>	<b>1.677.817</b>	<b>100</b>	<b>2.247.736</b>	<b>100</b>
<b>Escolaridade do chefe da família</b>				
Sem instrução / Indeterminada	39.652	3,3	56.412	3,5
Ensino Fundamental	522.732	43,4	575.506	35,6
Ensino Médio	258.619	21,4	360.816	22,5
Ensino Superior	386.244	31,9	618.345	38,4
<b>Total</b>	<b>1.207.248</b>	<b>100</b>	<b>1.611.079</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Legenda: \*Renda familiar *per capita*. \*\*Valores de 1,5 salário mínimo: R\$ 150,00 em 1995; R\$ 204,00 em 1999.

Tabela 17 – Características familiares dos graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003		2007	
	n	%	n	%
<b>Condição do estudante na família</b>				
Pessoa de referência	800.806	18,4	1.140.712	19,8
Cônjuge	646.903	14,9	842.615	14,6
Filho	2.637.586	60,6	3.401.818	59,0
Outro parente / agregado	236.649	5,4	352.125	6,1
Não parentes	28.193	0,7	31.010	0,5
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>
<b>Tipo de família do estudante</b>				
Casal sem filhos	327.195	7,5	526.211	9,1
Casal com filhos	2.830.825	65,1	3.599.346	62,9
Mãe com filhos	761.979	17,5	1.027.409	17,8
Outros tipos de família	430.134	9,9	615.315	10,7
<b>Total</b>	<b>4.350.137</b>	<b>100</b>	<b>5.768.280</b>	<b>100</b>
<b>Valor médio do rendimento mensal familiar no país</b>	R\$ 1.209,79		R\$ 1.726,85	
<b>Valor da RFPC* média no país</b>	R\$ 360,08		R\$ 527,35	
<b>Valor do RFPC média das famílias dos graduandos</b>	R\$ 894,65		R\$ 1.087,10	
<b>RFPC em salário mínimo**</b>				
Até 1,5 Salário-mínimo	2.560.454	24,1	2.215.900	35,5
Maior que 1,5 Salário-mínimo	1.598.502	75,9	3.305.898	65,5
<b>Total</b>	<b>4.158.502</b>	<b>100</b>	<b>5.521.798</b>	<b>100</b>
<b>Escolaridade do chefe da família</b>				
Sem instrução / Indeterminada	78.288	2,9	125.983	3,7
Ensino Fundamental	881.453	33,6	1.163.148	34,1
Ensino Médio	770.174	29,2	1.052.723	31,0
Ensino Superior	907.670	34,3	1.059.964	31,2
<b>Total</b>	<b>2.637.568</b>	<b>100</b>	<b>3.401.818</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Legenda: \*Renda familiar *per capita*. \*\*Valores de 1,5 salário mínimo: R\$ 360,00 em 2003; R\$ 570,00 em 2007.

A variável ‘tipo de família’ mostra a estrutura da família da qual o graduando faz parte, bem como de que forma os arranjos familiares brasileiros se comportaram durante o período analisado. Os arranjos familiares que tiveram as maiores taxas de crescimento proporcional entre 1995 e 2011 foram os ‘casal sem filhos’ (3,5%), ‘mãe com todos os filhos de 14 ou mais’ (1,9%) e ‘outros tipos de família’ (3,6%). O arranjo familiar ‘casal com todos os filhos menores de 14 anos’ também teve taxa de crescimento registrada, porém abaixo dos acima destacados. Agregando os arranjos familiares constatou-se que no ano de 1995, 68,3% dos graduandos pertenciam a famílias compostas por casal com filhos, ao passo que em 2011,

este percentual caiu para 59,5%. Em relação à chefia feminina dos arranjos familiares, no ano de 1995 os arranjos compostos só por mães com filhos somavam 15,6%, aumentando para 18,2% no ano de 2011 (Tabelas 16, 17 e 18).

Tabela 18 – Características familiares dos graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011		Taxa de variação 1995 a 2011
	n	%	
<b>Condição do estudante na família</b>			
Pessoa de referência	1.318.262	21,2	5,6%
Cônjuge	936.312	15,0	4,0%
Filho	3.428.036	55,0	-13,2%
Outro parente / agregado	499.425	8,0	4,4%
Não parentes	49.341	0,8	-0,8%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	
<b>Tipo de família do estudante</b>			
Casal sem filhos	640.597	10,7	3,5%
Casal com filhos	3.709.538	59,5	-9,1%
Mãe com filhos	1.117.528	17,9	2,4%
Outros tipos de família	763.712	12,3	3,6%
<b>Total</b>	<b>6.231.375</b>	<b>100</b>	
<b>Valor médio do rendimento mensal familiar no país</b>	R\$ 2.383,05		
<b>Valor da RFPC* média no país</b>	R\$ 753,55		
<b>Valor do RFPC média das famílias dos graduandos</b>	R\$ 1.306,60		
<b>RFPC em salário mínimo**</b>			
Até 1,5 Salário-mínimo	4.957.138	43,8	31,3%
Maior que 1,5 Salário-mínimo	1.216.627	56,2	-31,3%
<b>Total</b>	<b>6.173.765</b>	<b>100</b>	
<b>Escolaridade do chefe da família</b>			
Sem instrução / Indeterminada	190.530	5,6	2,3%
Ensino Fundamental	1.097.464	32,0	-11,4%
Ensino Médio	1.133.072	33,0	11,6%
Ensino Superior	1.006.970	29,4	-2,5%
<b>Total</b>	<b>3.428.036</b>	<b>100</b>	

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Legenda: \*Renda familiar *per capita*. \*\*Valor de 1,5 salário mínimo em 2011: R\$ 817,50.

As famílias têm mudado os seus padrões de organização em todo o mundo e no Brasil, nas últimas décadas, as principais tendências observadas foram: “as reduções do tamanho da família e do número de casais com filhos, e o crescimento do tipo de família formado por casais sem filhos” (IBGE/SIS, 2010, p. 99). Estas transformações são resultados do processo de queda da fecundidade e do aumento da expectativa de vida. “O papel da família na

reprodução da sociedade é reconhecidamente muito significativo. É na família que a renda é reunida para organizar um orçamento comum que satisfaça as necessidades de cada membro” (IBGE/SIS, 2010, p. 100). Neste trabalho foi adotada a distribuição dos tipos de família por grupos de rendimento familiar *per capita* medida em dois grupos por salário mínimo, pois se trata também de uma forma de verificar a qual grupo de riqueza estes indivíduos pertencem e, por isso, se eles poderiam ser beneficiados pelas políticas públicas educacionais, tais como a do PROUNI instituída em 2005 e mais recentemente pela Lei da Cotas no ano de 2012.

Os valores dos salários mínimos (SM) eram R\$ 100,00 no ano de 1995; R\$ 136,00 em 1999; R\$ 240,00 em 2003; R\$ 380,00 em 2007; e R\$ 545,00 no ano de 2011. O valor médio do rendimento mensal familiar no Brasil (Tabela 12) ficou em torno de 5,5 SM quando se calculou a média proporcional dos anos estudados, sendo que em 1995 correspondia a 7,5 SM e em 2011 a 4,3 SM. “A renda adquirida pela família é, basicamente, o que define as possibilidades de aquisição de bens e serviços. Nessa medida, a renda familiar *per capita* é um indicador bastante eficaz para caracterizar o perfil socioeconômico das famílias brasileiras” (IBGE/SIS, 2010, p. 100).

O valor médio e nominal da renda familiar *per capita* (RFPC) para toda a população brasileira ficou abaixo do valor da RFPC averiguada para as famílias dos estudantes matriculados na graduação em todos os anos analisados (Tabelas 16, 17 e 18). Calculou-se a média proporcional dos valores apurados nos anos estudados e constatou-se que a RFPC de toda a população foi de 1,6 SM e a RFPC das famílias dos graduandos foi de 4,2 SM em relação aos valores dos SMs dos respectivos anos estudados. Observou-se também que houve uma queda nesta média nos anos 1995 e 1999 que eram de 6,3 SM e 6,0 SM, respectivamente, em relação aos nos 2000, nos quais os valores foram 3,7 SM no ano de 2003, 2,9 SM em 2007 e 2,3 SM em 2011.

A distribuição da RFPC por 1,5 SM revelou que houve uma taxa de aumento proporcional no número de famílias que pertenciam ao grupo menos favorecido de 3,1%, crescimento este observado principalmente a partir do ano de 2003, primeiro ano do ciclo político do presidente Lula. Outra informação é que nos anos 1990, os estudantes provenientes de famílias mais favorecidas economicamente predominavam entre os estudantes matriculados na graduação, ou seja, cerca de 86,0% dos graduandos pertenciam a famílias cujas RFPC eram maiores que 1,5 SM (Tabela 16). Scalon e Salata (2012, p. 388) afirmaram que o crescimento econômico apresentado pelo Brasil nos últimos anos, aliado à “diminuição das desigualdades de rendimentos, aos programas de transferência de renda, à estabilização econômica [...] e à expansão do crédito” têm promovido o aumento dos

rendimentos das famílias brasileiras. Este cenário tem uma mudança considerável no ano de 2011, quando quase a metade dos graduandos, ou seja, 43,8% pertenciam a famílias que tinham RFPC de até 1,5 SM (Tabela 18). Este resultado mostra possivelmente o resultado das políticas educacionais de expansão do ensino superior, que incluem as de cotas e de crédito educativo, principalmente as implementadas a partir dos anos 2000 e a redução na desigualdade de oportunidades aos estudantes que pertenciam a famílias com RFPC menores.

No ano de 1995, 87,5% dos estudantes pertenciam a famílias que detinham RFPC acima de 1,5 SM (Tabela 16), ou seja, neste ano a graduação brasileira possuía em sua maioria alunos provenientes dos grupos mais favorecidos economicamente no país. De certa forma, este cenário apresentado ilustra o que Bourdieu e Passeron (1982) afirmaram sobre o sistema de ensino ser um produto da estrutura social, no qual é possível identificar como as classes se relacionam entre si e com o sistema econômico. Este cenário do ano de 1995 também demonstra como a graduação brasileira era reservada para poucos privilegiados, contrapondo-se à perspectiva da Teoria Liberal. Silva e Souza ao pesquisarem em 1986 a estratificação educacional brasileira, verificaram que a renda familiar era um importante determinante para o estudante completar um ciclo educacional e entrar em outro.

Uma maior equidade na distribuição dos estudantes provenientes de famílias com RFPC de até e maior que 1,5 SM é mostrada no ano de 2011 (Tabela 18). Este outro cenário pode ser mais bem compreendido ao considerar o que Boudon (1981) afirmou sobre o processo de mudança social. Para este autor, as sociedades sempre estão em processo de transformação e este processo contínuo influencia todas as partes da sociedade, afetando também tanto o sistema de estratificação social quanto o sistema de estratificação escolar, possibilitando de indivíduos com posições sociais diferentes tenham mais mobilidade ascendente ou descendente e, conseqüentemente, oportunidades diferentes. No caso brasileiro, cabe lembrar das modificações econômicas ocorridas desde a implantação do Plano Real no ano de 1994 e da implementação de políticas públicas educacionais de expansão do ensino superior principalmente a partir dos anos 2000.

Guimarães, Guedes e Rios-Neto (2010, p. 19) testaram a hipótese elaborada por Mare que “[...] prevê uma redução do efeito de se pertencer a grupos sociais favorecidos sobre as chances de progressão num determinado nível de ensino quando ele é beneficiado por políticas de expansão” e comprovaram que diminuiu a associação entre o grau de pertencimento dos estudantes que tiveram acesso ao ensino superior a grupos com *background* socioeconômico melhor quando analisaram e compararam dados dos anos de 2002/2003 e 2008/2009 da Pesquisa Mensal de Emprego.

As Tabelas 16, 17 e 18 mostram a distribuição dos níveis de escolaridade entre os chefes de família dos estudantes matriculados na graduação na condição de 'filho'. Considerou-se que os chefes de família que tinham entre 1 e 8 anos de escolaridade como os que possuíam o Ensino Fundamental, independentemente de ser incompleto ou completo, e da mesma forma os que tinham entre 9 e 11 anos como os que possuíam o Ensino Médio; e os com 12 anos ou mais como sendo pertencentes ao nível de escolaridade Ensino Superior. Quando se compara os anos de 1995 e 2011, verifica-se que houve o aumento do percentual de chefes de família sem instrução ou com escolaridade indeterminada, passando de 3,3% para 5,6%, que tiveram seus filhos matriculados na graduação. Também, houve o aumento do percentual de chefes com o Ensino Médio que no mesmo período passou de 21,4% para 33,0% e a diminuição do percentual destes mesmos chefes com o Ensino Fundamental e Ensino Superior. Evidentemente, a taxa proporcional de redução foi maior entre os que tinham o Ensino Fundamental como nível de escolaridade (-11,4%) do que entre os que tinham o Ensino Superior (-2,5%) (Tabelas 16, 17 e 18).

O fato de a proporção do número de chefes de família com a escolaridade de nível fundamental ter diminuído corrobora com o aumento do número médio de anos de estudo da população brasileira em geral, o que demonstra o aumento da escolaridade principalmente nos anos 2000. Tal aumento pode ser fruto de uma maior busca pelo conhecimento por diversos motivos, entre eles destacam-se o desenvolvimento econômico nas últimas décadas, o crescimento da demanda pela sociedade por mão-de-obra qualificada e a ampliação do sistema de ensino, principalmente nos níveis médio e superior. Mas não se pode deixar de ressaltar o aumento da taxa proporcional de chefes de família sem instrução ou com escolaridade indeterminada (2,3%) que também tiveram uma maior inserção de seus filhos na graduação, independente de gênero. Seria este um resultado das políticas de promoção e democratização do acesso de estudantes pertencentes a grupos menos favorecidos? Entre os fatores que podem influenciar a trajetória escolar dos indivíduos, Riani e Rios-Neto (2002) destacaram os familiares, principalmente no que se refere à demanda por educação. Os fatores relacionados à oferta educacional, por sua vez, são capazes de minimizar o efeito dos fatores familiares nessa trajetória, desde que tenham critérios em relação à sua disponibilidade.

Quando somados os percentuais de escolaridade dos chefes de família que tinham o Ensino Médio e Superior como nível de escolaridade, verificou-se que no ano de 1995 eles representavam 53,3%, ao passo que no ano de 2011, este percentual passou para 62,4%, ou seja, aumentou o nível de escolaridade dos chefes de família que no caso deste estudo considerou-se como pais ou responsáveis pelos estudantes filhos. Desta forma, supõe-se que:

A educação do filho é fortemente correlacionada com a educação dos pais porque pais mais educados tendem a transmitir padrões de comportamento e nutrir expectativas no sentido de o filho atingir um maior nível de escolaridade. Entre esses padrões de comportamento e expectativas incluem-se recursos culturais; valores sociais – como as boas maneiras - e habilidades linguísticas que permitem que filhos de pais mais educados tenham maior sucesso na escola. Como consequência, mães com um nível de escolaridade maior atribuem um maior valor à educação de seus filhos (MARTELETO, 2002, p. 4).

Além de demonstrar que estas famílias possuem maior capital cultural (BOURDIEU, 2008) ou herança cultural (BOUDON, 1981), a Tabela 19 mostra a distribuição da RFPC entre os tipos de família dos graduandos. Verificou-se que entre os tipos de família aos quais os estudantes pertenciam, os que mais apresentaram uma taxa de crescimento proporcional no período estudado foram os que tinham até 1,5 SM de RFPC, ou seja, entre os que eram menos favorecidos economicamente. Entre estes, destacam-se os ‘casais com filhos’ com uma taxa de aumento proporcional de 18,7%, seguidos pelas ‘mães com filhos’ com 7,3%, apesar de no ano de 2011 as famílias com RFPC maior que 1,5 SM serem a maioria (56,2%).

Tabela 19 – Renda familiar per capita e tipos de família dos graduandos

RFPC em salário mínimo*	Tipos de família	Anos				
		1995	1999	2003	2007	2011
Até 1,5 salário mínimo	Casal sem filhos	0,3%	0,6%	0,9%	2,1%	2,8%
	Casal com filhos	7,8%	8,5%	15,3%	22,0%	26,5%
	Mãe com filhos	2,5%	3,8%	6,0%	8,0%	9,8%
	Outros tipos de família	1,9%	1,9%	2,0%	3,4%	4,7%
Maior que 1,5 salário mínimo	Casal sem filhos	6,9%	6,3%	6,8%	7,3%	7,7%
	Casal com filhos	60,5%	59,1%	49,8%	40,5%	33,3%
	Mãe com filhos	13,2%	12,2%	11,7%	10,0%	8,4%
	Outros tipos de família	6,9%	7,6%	7,5%	6,8%	6,8%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011).

Legenda: \*mesmos valores apresentados nas Tabelas 16, 17 e 18.

Entre os tipos de família com RFPC maior que 1,5 SM, os ‘casais com filhos’ tiveram uma taxa de redução de 27,2% e as ‘mães com filhos’ de 4,8%. Tanto nas situações em que houve crescimento, quanto nas que tiveram redução, as modificações apresentaram as variações mais acentuadas a partir dos anos 2003, reforçando o fato de que as políticas educacionais começaram efetivamente a ter efeitos a partir dos anos 2000 na diminuição das desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior para os indivíduos provenientes

de famílias com menor poder aquisitivo. A Tabela 20 demonstra a relação entre a RFPC e a cor dos estudantes matriculados no ensino superior de graduação no Brasil (1995-2011).

Tabela 20 – Renda familiar *per capita* e cor dos graduandos

RFPC em salário mínimo*	Cor/raça do estudante	Anos				
		1995	1999	2003	2007	2011
Até 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	8,0%	9,6%	14,8%	20,5%	23,1%
	Parda	4,1%	4,6%	8,2%	12,8%	17,2%
	Preta/Indígena	0,4%	0,6%	1,1%	2,3%	3,5%
Maior que 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	73,5%	71,1%	59,9%	47,6%	38,4%
	Parda	12,3%	12,7%	13,8%	13,6%	15,0%
	Preta/Indígena	1,7%	1,6%	2,2%	3,2%	2,8%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011).

Legenda: \*mesmos valores apresentados nas Tabelas 16, 17 e 18.

Ao analisar estes resultados (Tabela 20), constatou-se que os graduandos brancos e amarelos, e os pardos pertencentes a famílias com RFPC maior que 1,5 SM diminuíram sua participação no número de estudantes matriculados em 35,1% e 2,7% ao longo dos anos analisados, ao passo que os negros e indígenas aumentaram a taxa de participação em ambas as situações, isto é, tantos os indivíduos negros quanto os indígenas pertencentes a famílias dos dois grupos de RFPC, aumentaram o número de suas matrículas e, conseqüentemente, o seu acesso ao ensino superior em, respectiva e proporcionalmente, 3,1% e 1,1% nos anos pesquisados.

As informações das Tabelas 19 e 20 mostram outro efeito das políticas educacionais de expansão que foi a promoção do acesso e maior participação de indivíduos provenientes de grupos histórica e economicamente menos favorecidos, tais como estudantes de baixa renda, negros, pardos e indígenas. Entre os estudantes pertencentes a famílias com RFPC de até 1,5 SM, os brancos e amarelos aumentaram proporcionalmente seu acesso ao ensino superior em 15,1% e os pardos em 13,1%, calculando-se as taxas de crescimento proporcionais. Mesmo tendo maior inserção de estudantes provenientes de famílias com RFPC menor que 1,5 SM (Tabela 19), verificou-se que os estudantes provenientes de famílias com maior poder aquisitivo, ou capital econômico nas palavras de Bourdieu (2008), ainda são a maioria, fato este que mostra o maior investimento em educação por parte destas famílias.

#### 4.2.4 Características sócio-ocupacionais dos graduandos

As características ocupacionais são indicadores importantes para verificar como os indivíduos estão posicionados na esfera do mundo do trabalho, além de permitir identificar outros aspectos.

Não apenas por seguir uma tradição sociológica, as características ocupacionais são importantes porque permitem melhor classificar os indivíduos de acordo com as suas chances de vida, [...] possibilitam operar a articulação entre as múltiplas dimensões analíticas implicadas em uma análise de classes [...], e sustentam análises sobre ‘desigualdades duráveis’ e seus mecanismos institucionais de reprodução [...]. (SCALON; SALATA, 2012, p. 392).

Verificou-se que aproximadamente 65,0% dos graduandos, ou seja, a maioria trabalhava em todos os anos pesquisados (Tabelas 21, 22 e 23).

Tabela 21 – Características sócio-ocupacionais dos graduandos que trabalham e de chefes de família de graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995		1999	
	n	%	n	%
<b>Estudante trabalha</b>				
Sim	1.126.915	63,7	1.564.892	62,0
Não	643.422	36,3	960.098	38,0
<b>Total</b>	<b>1.770.337</b>	<b>100</b>	<b>2.524.990</b>	<b>100</b>
<b>Composição sócio-ocupacional EGP do estudante que trabalham</b>				
I - Profissionais e administradores especializados	59.379	5,7	99.889	7,2
II - Profissionais e administradores não especializados	136.144	13,1	174.143	12,5
III - Trabalhadores não manuais de rotina	642.464	61,9	851.596	61,2
IV - Pequenos proprietários	48.690	4,7	73.337	5,3
V - Trabalhadores manuais qualificados	94.553	9,1	106.846	7,7
VI - Trabalhadores manuais não qualificados	47.118	4,5	75.590	5,4
VII – Trabalhadores rurais	9.556	1,0	9.167	0,7
<b>Total</b>	<b>1.037.904</b>	<b>100</b>	<b>1.390.568</b>	<b>100</b>
<b>Composição sócio-ocupacional EGP do chefe da família dos estudantes que não trabalham</b>				
I - Profissionais e administradores especializados	156.007	17,5	208.215	17,9
II - Profissionais e administradores não especializados	97.428	10,9	130.516	11,2
III - Trabalhadores não-manuais de rotina	131.643	14,7	220.743	19,0
IV - Pequenos proprietários	226.586	25,4	272.966	23,6
V - Trabalhadores manuais qualificados	125.731	14,0	155.139	13,3
VI - Trabalhadores manuais não qualificados	108.880	12,2	134.813	11,6
VII – Trabalhadores rurais	46.695	5,3	39.801	3,4
<b>Total</b>	<b>892.970</b>	<b>100</b>	<b>1.162.193</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Analisando a composição EGP, verificou-se que os grupos que apresentaram as maiores taxas de aumentos proporcionais entre os estudantes trabalhadores foram os ‘trabalhadores manuais qualificados’ (4,3%), os ‘profissionais e administrados especializados’ (3,1%) e os ‘trabalhadores manuais não qualificados’ (2,7%) (Tabelas 21, 22 e 23). De acordo com Scalon e Salata (2012, p. 390), John Goldthorpe utiliza o termo ‘*service class*’ para se referir às classes médias que agregam os “profissionais, administradores, gerentes e técnicos de alto nível. Na classe trabalhadora, estariam basicamente os trabalhadores manuais não qualificados e os trabalhadores rurais”. As posições intermediárias ou mistas agregam “os empregados não manuais de rotina, os trabalhadores manuais qualificados”.

As categorias ‘profissionais e administrados especializados’ e ‘profissionais e administrados não especializados’ agregam os diretores, dirigentes, especialistas técnicos e profissionais com *status* elevado em geral, ocupações que Scalon e Salata (2012, p. 395) definem como “posições de alto nível dentro da nova classe média”. A terceira categoria denominada ‘trabalhadores não manuais de rotina’ é muito heterogênea e agrega desde as ocupações de “secretários, professores de ensino fundamental, escritores, jornalistas” a outras de menor *status* social, tais como vendedores de lojas e os aprendizes em geral. A quarta categoria de ‘pequenos proprietários’ agrega os trabalhadores em posição de empregadores ou por conta própria e correspondem à antiga classe média, de acordo com o trabalho de Scalon e Salata (2012).

Tabela 22 – Características sócio-ocupacionais dos graduandos que trabalham e de chefes de família de graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003		2007	
	N	%	n	%
<b>Estudante trabalha</b>				
Sim	2.869.494	66,0%	4.002.801	69,4%
Não	1.479.276	34,0%	1.765.479	30,6%
<b>Total</b>	<b>4.348.770</b>	<b>100%</b>	<b>5.786.280</b>	<b>100%</b>
<b>Composição sócio-ocupacional EGP dos estudantes que trabalham</b>				
I - Profissionais e administradores especializados	361.929	12,6%	476.240	11,8%
II - Profissionais e administradores não especializados	215.678	7,5%	269.625	6,7%
III - Trabalhadores não manuais de rotina	1.732.229	60,4%	2.307.331	57,3%
IV - Pequenos proprietários	118.611	4,0%	146.124	3,7%
V - Trabalhadores manuais qualificados	284.216	9,8%	514.939	12,8%
VI - Trabalhadores manuais não qualificados	145.290	5,0%	274.942	6,8%
VII - Rurais	19.686	0,7%	35.528	0,9%
<b>Total</b>	<b>2.877.639</b>	<b>100%</b>	<b>4.024.729</b>	<b>100%</b>
<b>Composição sócio-ocupacional EGP do chefe da família dos estudantes que não trabalham</b>				
I - Profissionais e administradores especializados	349.595	17,6%	373.584	14,7%
II - Profissionais e administradores não especializados	135.723	6,8%	165.941	6,5%
III - Trabalhadores não-manuais de rotina	373.625	18,8%	503.106	19,7%
IV - Pequenos proprietários	444.601	22,4%	505.561	19,8%
V - Trabalhadores manuais qualificados	344.036	17,4%	488.304	19,2%
VI - Trabalhadores manuais não qualificados	249.011	12,5%	409.168	16,2%
VII - Rurais	88.603	4,5%	100.102	3,9%
<b>Total</b>	<b>1.985.194</b>	<b>100%</b>	<b>2.545.766</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Scalon e Salata (2012) ao pesquisarem sobre a existência da nova classe média no Brasil adotaram como parâmetro agregar as quatro categorias acima descritas como as que compõem a classe média brasileira. A quinta categoria definida como ‘trabalhadores manuais qualificados’ agrega as ocupações técnicas e de supervisores, tais como a químico, tabelião, torneador mecânico, soldador, fiscal, entre outras. A sexta categoria denominada como a dos ‘trabalhadores manuais não qualificados’ agrega as ocupações que não precisam de muitos conhecimentos técnicos ou especializados, tais como os trabalhadores domésticos, acompanhante, garçom, entre outras que representam mais o setor de serviços. A sétima categoria dos trabalhadores rurais agrega as ocupações como carroceiros, boiadeiro, condutor de bois, entre outras.

Tabela 23 – Características sócio-ocupacionais dos graduandos que trabalham e de chefes de família de graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011		Taxa de variação 2011-1955
	n	%	
<b>Estudante trabalha</b>			
Sim	4.180.803	67,1	3,4%
Não	2.050.572	32,9	-3,4%
<b>Total</b>	<b>6.231.378</b>	<b>100</b>	
<b>Composição sócio-ocupacional EGP dos estudantes que trabalham</b>			
I - Profissionais e administradores especializados	369.488	8,8	3,1%
II - Profissionais e administradores não especializados	267.267	6,4	-6,7%
III - Trabalhadores não manuais de rotina	2.524.336	60,4	-1,5%
IV - Pequenos proprietários	124.087	3,0	-1,7%
V - Trabalhadores manuais qualificados	561.175	13,4	4,3%
VI - Trabalhadores manuais não qualificados	294.030	7,0	2,5%
VII – Trabalhadores rurais	36.564	1,0	-
<b>Total</b>	<b>4.177.037</b>	<b>100</b>	
<b>Composição sócio-ocupacional EGP do chefe da família dos estudantes que não trabalham</b>			
I - Profissionais e administradores especializados	306.380	12,0	-5,5%
II - Profissionais e administradores não especializados	161.415	6,3	-4,9%
III - Trabalhadores não-manuais de rotina	539.206	21,2	6,5%
IV - Pequenos proprietários	397.386	15,6	-9,8%
V - Trabalhadores manuais qualificados	571.334	22,4	8,4%
VI - Trabalhadores manuais não qualificados	486.865	19,1	6,9%
VII – Trabalhadores rurais	87.778	3,5	-1,8%
<b>Total</b>	<b>2.550.364</b>	<b>100</b>	

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Em relação à composição sócio-ocupacional identificada pelo esquema EGP do chefe de família, verifica-se que no geral houve um aumento da taxa proporcional de inserção de estudantes na condição de ‘filhos’ na graduação oriundos de famílias pertencentes às classes intermediárias ou médias baixas representadas pelos ‘Trabalhadores não manuais de rotina’ e ‘Trabalhadores manuais qualificados’, que teve uma taxa proporcional de crescimento de 14,9%. Em seguida, identifica-se o aumento proporcional de 5,1% no percentual de chefes de famílias pertencentes às classes trabalhadoras representadas pelos “Trabalhadores manuais não qualificados’ e “Trabalhadores Rurais”. Destaca-se a redução na taxa proporcional de chefes de famílias pertencentes às classes médias (-19,9%). Esta informação sinaliza mudanças, o que de acordo com Oliveira *et al.* (2008), toda política pública implementada tem a possibilidade de promover mudanças no campo social, pois ocasiona ‘rearranjos’ entre os atores sociais que lutam constantemente por espaços. Neste sentido, novas políticas representam novas oportunidades que podem sinalizar benefícios para grupos sociais em

desvantagens como o que está ocorrendo com a recente expansão da educação superior no país.

A maior taxa de redução proporcional foi observada na categoria dos ‘profissionais e administradores não especializados’ (6,7%) (Tabela 23). Nas classes médias baixas destaca-se a taxa de redução dos trabalhadores não manuais de rotina que Scalon e Salata (2012) consideraram em seu estudo como trabalhadores “*white collars*”, ou seja, uma nova classe média e que seguiu a tendência de diminuir o número de representantes como nas categorias das classes médias. Os ‘trabalhadores manuais qualificados’ tiveram uma taxa de crescimento proporcional de 5,9% entre 1995 e 2011 (Tabelas 21 e 23). Nas classes trabalhadoras, a participação dos ‘trabalhadores manuais não qualificados’ teve um aumento em sua taxa proporcional de 5,8% entre os anos supracitados e o comportamento observado em relação ao ‘trabalhadores rurais’ foi que mesmo tendo aumento do número de estudantes trabalhadores nesta categoria, houve a diminuição do percentual de participação entre os anos de 1995 e 2011, com a taxa de redução proporcional de 5,8%.

No geral, observou-se que houve o aumento das categorias ‘profissionais e administradores especializados’, ‘trabalhadores manuais qualificados’ e ‘não qualificados’. Adotando o parâmetro de Goldthorpe nesta pesquisa e utilizando os dados dos anos de 1995, 2003 e 2011, isto é, os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais de FHC, Lula e Dilma, as Tabelas 24 e 25 mostram os números referentes aos estudantes e dos chefes das famílias destes estudantes na condição de ‘filhos’ pertencentes às classes médias, classes intermediárias ou médias baixas e classes trabalhadoras.

Entre as classes, a taxa de redução proporcional da participação dos estudantes pertencentes às classes médias ocorreu principalmente entre os ‘profissionais e administradores não especializados’ e os ‘pequenos proprietários’ (Tabela 24), de 20,6% e 3,7% respectivamente, mesmo que os números tenham aumentado a cada ano analisado devido ao aumento do número de estudantes e da entrada destes no mercado de trabalho. Entre as categorias que compõem as classes médias, a ‘categoria profissionais e administradores especializados’ teve uma taxa de aumento proporcional de 24,3% entre os anos de 1995 e 2011.

Tabela 24 – Posição de classe social dos graduandos que trabalham de acordo com os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais

Classes sociais	Anos		
	1995	2003	2011
	%	%	%
<b>Classes Médias</b>			
I – Profissionais e administradores especializados			
II – Profissionais e administradores não especializados	23,5%	24,1%	18,2%
IV – Pequenos proprietários			
<b>Classes Intermediárias / Classes médias baixas</b>			
III – Trabalhadores não manuais de rotina	71,0%	70,2%	73,8%
V – Trabalhadores manuais qualificados			
<b>Classes trabalhadoras</b>			
VI – Trabalhadores manuais não qualificados	5,5%	5,7%	8,0%
VII – Trabalhadores rurais			

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011). Elaboração própria com base no trabalho de Scalon e Salata (2012).

Comparando a composição sócio-ocupacional EGP dos chefes de família com a dos estudantes, verificou-se que a distribuição dos estudantes entre as classes foi mais homogênea e concentrada do que a dos chefes no período analisado. A hipótese que se levanta para este fato é que o nível de escolaridade dos chefes é heterogêneo em relação aos dos graduandos, o que faz com que os estudantes se concentrem nas categorias das classes intermediárias. Na Tabela 24 pode-se verificar a crescente inserção de estudantes provenientes de classes intermediárias e trabalhadoras e a diminuição dos de classe média ao longo do período analisado. A Tabela 25, por sua vez, demonstra a evolução da composição EGP dos chefes de famílias dos graduandos na condição de ‘filhos’ que também pode ser considerada como de ‘origem’, e houve também maior inserção de filhos provenientes de famílias de classes intermediárias e trabalhadoras no ensino superior de graduação, bem como a diminuição dos filhos pertencentes às classes médias ao longo do período analisado.

Tabela 25 – Posição de classe social dos chefes de família dos graduandos que não trabalham de acordo com os anos iniciais dos ciclos políticos presidenciais

Classes sociais	Anos		
	1995	2003	2011
	%	%	%
<b>Classes Médias</b>			
I – Profissionais e administradores especializados	53,8%	46,8%	33,9%
II – Profissionais e administradores não especializados			
IV – Pequenos proprietários			
<b>Classes Intermediárias / Classes médias baixas</b>			
III – Trabalhadores não manuais de rotina	28,7%	36,2%	43,6%
V – Trabalhadores manuais qualificados			
<b>Classes trabalhadoras</b>			
VI – Trabalhadores manuais não qualificados	17,5%	17,0%	22,6%
VII – Rurais			

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011). Elaboração própria com base no trabalho de Scalon e Salata (2012).

Boudon (1981) em seu estudo sobre as desigualdades educacionais mostrou a relação entre o nível de escolarização e classe social, isto é, ele comprovou a existência de um maior número de pessoas pertencentes às classes superiores quando estas têm níveis superiores de ensino. No ano de 1995, a maioria dos estudantes (53,8%) pertencia a famílias cujos chefes de família estavam situados nas classes médias e possuíam em média 7,0 anos de estudo. Em 2011, este cenário se modificou em relação à composição das classes de origem, no qual há uma maior inserção dos estudantes pertencentes às classes intermediárias e trabalhadoras, e chefes de família que possuíam em média 11,2 anos de estudo. Ressalta-se que nestes anos as médias de anos de estudo da população em geral, de acordo com as Pnads, foram 6,0 e 7,0 anos, respectivamente.

O nível de escolaridade tem sido apontado como um dos principais fatores de ascensão individual e Scalon (2004) ao indagar sobre como os indivíduos deveriam ser recompensados por suas qualificações, conclui que a escolarização é um diferencial importante e representa uma justificativa ‘ética e moralmente aceitável’ para as grandes diferenças salariais entre os trabalhadores. Carvalho e Waltenberg (2014, p. 3) afirmaram que no Brasil, “a conclusão de um curso de graduação é acompanhada por uma menor taxa de desemprego e por um retorno financeiro 2,6 vezes maior, em média, comparado com os que pararam os estudos no ensino médio [...]”.

De forma geral, os resultados descritivos parciais mostram o panorama da expansão do ensino superior de graduação no país. Hannum e Buchmann (2005) afirmam que a expansão

educacional traz inúmeras vantagens para os indivíduos e países, principalmente para o desenvolvimento econômico porque possibilita um maior estoque de capital humano, assegurando, desta forma, maior produtividade; a mobilidade social para os indivíduos que terão mais escolaridade e conseqüentemente mais oportunidades de terem ocupações mais bem-remuneradas; a promoção da meritocracia baseada na valorização do talento e capacidade dos indivíduos nos processos de recrutamento; mais qualidade de vida e melhores condições de saúde aos indivíduos, pois indivíduos mais escolarizados têm mais possibilidades de escolher o que é mais adequado para se manterem saudáveis, bem como suas crianças; e indivíduos mais aptos a participar dos processos políticos fortalecendo o processo democrático. Contribuíram para a ampliação deste acesso nas sociedades modernas a escolarização da população e a valorização do conhecimento técnico-científico como fatores de desenvolvimento social e econômico. Esta ampliação possibilitou que grupos que até então estavam à margem, também fossem incorporados. No ano de 2010, aproximadamente 20% dos jovens compreendidos na faixa etária de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior no mundo.

Entretanto, Hannum e Buchmann (2001, p. 93) ao revisarem estudos sobre educação e estratificação em países em desenvolvimento, especificamente países da América Latina, África sub-Saariana e do Sul e Leste da Ásia, constataram a importância de compreender os contextos sociais e econômicos, nos quais as famílias tomam suas decisões sobre a educação de seus filhos, bem como os fatores que relacionam aos resultados obtidos pelas escolas, sendo necessário rever “[...] teorias sobre o impacto da industrialização sobre a desigualdade social” (tradução minha), pois o processo de estratificação educacional é afetado de forma diferente quando se comparam as variações institucionais de países industrializados e em desenvolvimento.

Os resultados apresentados no capítulo 5 fornecerão mais informações sobre os principais atributos ou características que podem ter associação ao fato de um indivíduo ter acesso ou não ao ensino superior.

## 5 – CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS DE GRADUANDOS E NÃO GRADUADOS

A democratização do acesso ao ensino superior deve ser inclusiva, ou seja, alcançar todos os grupos sociais e não depender de políticas públicas ‘focais’ para disponibilizar vagas a determinados grupos ou estratos sociais. Desta forma, ela cria condições de minimizar as desigualdades, promover o direito de acesso e permanência no sistema de ensino, além de fornecer oportunidades sociais (DIAS SOBRINHO, 2013). O princípio da democratização parte da premissa de que todos os indivíduos envolvidos no processo devem participar ativamente da discussão das políticas de acesso à educação, por exemplo, uma vez que “a universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando de fato as diferenças” (DEMETERCO, 2009, p. 320).

No ensino superior, a democratização tem que englobar a criação de um número maior de vagas, a ampliação das oportunidades de acesso, a expansão do número de matrículas de estudantes oriundos de grupos sociais desfavorecidos e a garantia dos meios e condições de permanência destes estudantes nas instituições de ensino (DIAS SOBRINHO, 2010). Vargas (2008) acrescentou que além da promoção de uma efetiva democratização, deve-se considerar também a qualidade acadêmica ofertada. “A questão da ‘democratização’ da educação superior adquiriu fôlego nestas últimas décadas [1990, 2000] e entrou fortemente na agenda das políticas públicas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231), principalmente em relação à ampliação do número de matrículas; e “[...] conhecer o cenário das transformações que vêm ocorrendo na educação superior brasileira ajuda a entender por que se tornou necessário promover políticas públicas de ampliação de vagas, inserção social e diminuição das desigualdades” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1235).

Neste sentido, este capítulo objetiva verificar se realmente está ocorrendo a democratização da educação superior através da caracterização dos grupos de indivíduos que tiveram e dos que não tiveram acesso à graduação nos últimos ciclos políticos presidenciais no país e, mais especificamente, analisar os aspectos microssociais de cada um dos diferentes grupos, tais como gênero, etnia, localização geográfica, características familiares e posição de classe social. Para tanto, além do filtro da escolaridade, no qual os indivíduos teriam que ter entre 11 e 14 anos de estudo completos, também se adotou neste capítulo o filtro referente à idade dos indivíduos analisados que foi de 18 a 30 anos. Os dados referentes à população e amostra do grupo dos não graduandos estão apresentados na Tabela 26.

Tabela 26 – Não graduandos que possuíam entre 11 e 14 anos de estudo completos

Anos	Total de indivíduos com 11 a 14 anos de estudo completos	Total de indivíduos com 11 a 14 anos de estudo completos de 18 a 30 anos
1995	10.202.285	6.239.366
1999	14.110.470	8.565.041
2003	21.106.736	13.683.025
2007	28.734.639	18.034.692
2011	35.140.636	20.234.386

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999, 2003, 2007, 2011). Elaboração própria.

As informações obtidas a partir das Pnads de 1995, 1999, 2003, 2007 e 2011 serão apresentadas e discutidas em relação à faixa etária de 18 a 24 anos considerada a adequada para frequentar a educação superior e de 25 a 30 anos para capturar a idade média dos estudantes matriculados na graduação na modalidade presencial no país, que é de 26,4 anos. Assim, acredita-se que a comparação das informações dos dois grupos ocorrerá de uma forma mais apropriada para elucidar o objeto de estudo que são as oportunidades sociais, em específico as educacionais referentes ao acesso ao ensino superior e seus mecanismos de equalização e/ou exclusão.

Ao estudarem as desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil, Carvalho e Waltenberg (2014, p. 14) afirmaram que ao filtrar os indivíduos por condição no domicílio de filhos, pela área urbana, por anos de estudo e pela faixa etária mais recorrente dos matriculados no ensino superior nas Pnads, poderia se obter a “demanda potencial máxima ao acesso” a este nível de ensino. No caso desta pesquisa, optou-se por não aplicar o filtro em relação à condição no domicílio e nem pela área urbana para verificar como os grupos se comportam em relação ao acesso por componente da família e à interiorização do ensino superior no país.

Nas próximas subseções deste capítulo, serão apresentadas e discutidas as características sociodemográficas, geográficas, familiares e sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos por meio de frequências absolutas e relativas, bem como serão apresentadas breves considerações finais sobre esta caracterização.

## 5.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS GRUPOS

As Tabelas 27, 28 e 29 mostram como os estudantes da graduação e os não graduandos se distribuíam em relação às características sociodemográficas / individuais obtidas a partir dos microdados das Pnads estudadas.

Tabela 27 – Características sociodemográficas dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995				1999			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Sexo</b>								
Masculino	605.848	44,1	2.027.617	41,7%	809.304	43,1	2.867.969	42,9
Feminino	768.326	55,9	2.837.575	58,3%	1.068.937	56,9	3.818.831	57,1
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>Faixa etária</b>								
18 a 24 anos	1.042.414	75,9	2.190.174	45,0	1.453.350	77,4	3.566.768	53,3
25 a 30 anos	331.760	24,1	2.675.018	55,0	424.891	22,6	3.120.032	46,7
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>Cor/Raça</b>								
Brancos/Amarelos	1.135.897	82,7	3.229.385	66,4	1.536.328	81,8	4.328.761	64,7
Pardos	215.144	15,7	1.486.033	30,5	309.479	16,5	2.080.611	31,1
Pretos/Indígenas	23.133	1,7	149.774	3,1	32.434	1,7	276.675	4,1
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Tabela 28 – Características sociodemográficas dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003				2007			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Sexo</b>								
Masculino	1.355.758	43,7	4.748.703	44,9	1.757.022	43,3	6.436.545	46,0
Feminino	1.746.808	56,3	5.831.756	55,1	2.296.441	56,7	7.544.684	54,0
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>Faixa etária</b>								
18 a 24 anos	2.336.922	75,3	6.036.064	57,0	2.932.785	72,4	7.455.601	53,3
25 a 30 anos	765.644	24,7	4.544.395	43,0	1.120.678	27,6	6.525.628	46,7
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>Cor/Raça</b>								
Brancos/Amarelos	2.385.592	76,9	6.130.469	57,9	2.834.373	69,9	7.324.908	52,4
Pardos	628.671	20,3	3.809.819	36,0	1.014.710	25,0	5.505.222	39,4
Pretos/Indígenas	88.303	2,8	640.171	6,1	204.380	5,0	1.151.099	8,2
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Após a aplicação dos filtros – por anos de estudo e idade – conforme justificativa apresentada no início deste capítulo verificou-se que, em média, o grupo dos não graduandos é 3,5 vezes maior do que o grupo dos graduandos nos anos analisados (Tabelas 27, 28 e 29). Este fato indica que há uma demanda considerável de indivíduos que possuem condições de ter acesso ao ensino superior no país, mas que ainda não estão cursando este nível de ensino

mesmo com a recente expansão do ensino superior e das políticas públicas educacionais implementadas nos últimos 20 anos para este nível de ensino.

Tabela 29 – Características sociodemográficas dos graduandos e não graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011			
	Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%
<b>Sexo</b>				
Masculino	1.831.616	42,4	7.410.231	46,6
Feminino	2.484.226	57,6	8.508.313	53,4
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>Idade</b>				
18 a 24 anos	3.057.052	70,8	8.006.073	50,3
25 a 30 anos	1.258.790	29,2	7.912.471	49,7
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>Cor/Raça</b>				
Brancos/Amarelos	2.751.127	63,7	7.739.007	48,6
Pardos	1.317.476	30,5	6.730.365	42,3
Pretos/Indígenas	247.239	5,7	1.449.172	9,1
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Em relação ao sexo, em todos os anos há a predominância de indivíduos do sexo feminino, tanto entre os graduandos, como entre os não graduandos em todos os anos analisados (Tabelas 27, 28 e 29). Mont'Alvão Neto (2014, p. 428) mostrou em seu estudo que as mulheres estão tendo mais acesso ao ensino superior no país desde a década de 1980 e que esta vantagem tende a persistir e aumentar ao longo do tempo. “[...] Assim, o Brasil segue a tendência mundial de vantagem feminina de acesso a este nível de ensino [...]”. Azevedo, Magalhães e Lazo (2012, p. 4) afirmaram que as mulheres constituíam 51,0% da população, de acordo com as informações do Censo Demográfico de 2010, bem como que “[...] a partir dos 20 anos de idade, as mulheres passam a ser a maioria na população brasileira, e o predomínio da população feminina no Brasil ocorre desde 1910 [...]”.

A idade média dos graduandos averiguada foi de 22,5 anos e a dos não graduandos 24,3 anos nos anos pesquisados. De uma forma geral, entre o grupo dos graduandos houve o predomínio de indivíduos que tinham entre 18 e 24 anos, ou seja, que estavam situados na faixa etária adequada para cursar este nível de ensino quando se comparou aos números e percentuais do grupo de indivíduos que não tiveram acesso ao ensino superior (Tabelas 27, 28 e 29).

Neste capítulo, optou-se por agregar as cores ‘Branca’ e ‘Amarela’, bem como a ‘Preta’ e a ‘Indígena’ para analisar a distribuição dos grupos em relação à cor. A cor ‘Parda’ foi analisada de forma isolada. A distribuição dos grupos pela cor mostra dois aspectos a serem destacados: o primeiro é a sub-representação dos pardos, pretos e indígenas entre os indivíduos que tiveram acesso ao ensino superior nos anos avaliados quando se compara aos números do grupo de indivíduos que não tiveram acesso; o segundo é que mesmo que os números de indivíduos brancos e amarelos permanecerem maiores entre os graduandos, os pardos tiveram um crescimento considerável em sua representação entre os matriculados no ensino superior de graduação, passando de 15,7% no ano de 1995 para 30,5% no ano de 2011 (Tabelas 27, 28 e 29). Este crescimento também foi observado quando se analisou o perfil de todos os estudantes que tiveram acesso à graduação no país no Capítulo 4. Segundo Mont’Alvão Neto (2014, p. 428), “as tendências indicam que [...] tem havido diminuição do efeito para brancos e amarelos, ou seja, tem ocorrido redução das desigualdades para esta dimensão”. De acordo com Carvalho e Waltenberg (2014, p. 3):

[...] quando existe sub representação por parte de um grupo socioeconômico, definido pela sociedade como relevante e legítimo, no acesso a um serviço ou vantagem – como ocorre com o acesso de certos grupos ao ensino superior no Brasil – estamos diante de um problema de desigualdade de oportunidades, uma vez que, em tal caso, a dificuldade de obter acesso ao serviço ou vantagem deve ter sido causada sobretudo por circunstâncias desfavoráveis.

De acordo com os ciclos políticos presidenciais, as taxas de crescimento em relação à participação dos graduandos pardos, negros e indígenas começaram a se modificar no ano de 2003, apresentando, respectivamente, 10,2% e 2,9% de aumento, quando comparadas às do ano de 2011. Sobre os não graduandos, constatou-se que os brancos e amarelos estão sobre representados entre os graduandos em todos os anos analisados (Tabelas 27, 28 e 29). Barreyro (2008) estudou o panorama do ensino superior no Brasil e constatou que, em comparação com outros países, o país além de possuir uma pequena porcentagem de jovens de 18 a 24 anos estudando na educação superior, tem também o predomínio de estudantes do sexo feminino matriculados como nos países ocidentais, bem como, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, os brancos possuem maior representatividade do que na própria população brasileira, o que reforça a ocorrência da sub representação de pardos, negros e indígenas neste nível de ensino, embora o cenário tenha começado a se modificar no ano de 2011 de acordo com as informações averiguadas por esta pesquisa em relação a esta sub representação.

## 5.2 CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DOS GRUPOS

As Tabelas 30, 31 e 32 demonstram as características geográficas dos graduandos e não graduandos de acordo com os microdados das Pnads. Tanto os graduandos quanto os não graduandos residiam em sua grande maioria na área urbana. Em relação ao local de residência dos indivíduos, de forma geral, houve um crescimento mais acentuado entre os graduandos que residiam em regiões/áreas não metropolitanas, do que no número de residentes em regiões metropolitanas, passando de 50,0% no ano de 1995 para 62,6% no ano de 2011. A distribuição entre os não graduandos se manteve mais homogênea nos anos analisados, tendo a predominância dos que moravam nas áreas não metropolitanas.

Tabela 30 – Características geográficas dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995				1999			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Local de residência</b>								
Área Metropolitana	686.995	50,0	1.948.301	40,0	845.152	45,0	2.711.594	40,6
Outras áreas	687.179	50,0	2.916.891	60,0	1.033.089	55,0	3.975.206	59,4
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>Área</b>								
Urbana	1.329.740	96,8	4.563.013	93,8	1.805.034	96,1	6.206.422	92,8
Rural	44.434	3,2	302.179	6,2	73.207	3,9	480.378	7,2
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>Regiões Geográficas</b>								
Centro-Oeste	95.290	6,9	371.445	7,6	153.938	8,2	475.918	7,1
Nordeste	213.690	15,6	1.089.987	22,4	298.718	15,9	1.392.662	20,8
Norte	45.459	3,3	240.990	5,0	62.744	3,3	358.725	5,4
Sudeste	765.396	55,7	2.398.899	49,3	993.057	52,9	3.453.927	51,7
Sul	254.339	18,5	763.871	15,7	369.784	19,7	1.005.568	15,0
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Analisando a distribuição dos grupos nas grandes Regiões Geográficas do país, constatou-se que: tanto os indivíduos do grupo dos graduandos, quanto os do grupo dos não graduandos residiam mais na Região Sudeste; a Região Nordeste registrou a maior inserção de indivíduos na graduação, pois a participação destes passou de 15,6% em 1995 para 20,9% em 2011, bem como houve um crescimento moderado no percentual de indivíduos não graduandos (2,7%), o que demonstra uma demanda considerável de indivíduos que poderia ter acesso ao ensino superior de graduação nesta região; a evolução da participação dos grupos na

distribuição de indivíduos na Região Sul, pois ao mesmo tempo em que o número de graduandos tende a se estabilizar nos anos analisados, o número de não graduandos foi diminuindo neste mesmo período, indicando possivelmente uma maior inserção dos indivíduos na graduação (Tabelas 30, 31 e 32).

Tabela 31 – Características geográficas dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003				2007			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Local de residência</b>								
Área Metropolitana	1.344.911	43,3	4.191.265	39,6	1.682.212	41,5	5.187.469	37,1
Outras áreas	1.757.655	56,7	6.389.194	60,4	2.371.251	58,5	8.793.760	62,9
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>Área</b>								
Urbana	3.032.315	97,7	9.953.004	94,1	3.907.273	96,4	12.921.200	92,4
Rural	70.251	2,3	627.455	5,9	146.190	3,6	1.060.029	7,6
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>Regiões Geográficas</b>								
Centro-Oeste	271.647	8,8	726.632	6,9	348.642	8,6	952.885	6,8
Nordeste	509.525	16,4	644.244	20,6	751.484	18,5	3.264.364	23,3
Norte	142.037	4,6	2.176.668	6,1	248.621	6,1	936.327	6,7
Sudeste	1.553.120	50,1	5.534.198	52,3	1.999.655	49,3	6.860.424	49,1
Sul	626.237	20,2	1.498.717	14,2	705.061	17,5	1.967.229	14,1
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Tabela 32 – Características geográficas dos graduandos e não graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011			
	Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%
<b>Local de residência</b>				
Área Metropolitana	1.612.909	37,4	5.583.076	35,1
Outras áreas	2.702.933	62,6	10.335.468	64,9
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>Área</b>				
Urbana	4.174.350	96,7	14.698.324	92,3
Rural	141.492	3,3	1.220.220	7,7
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>Regiões Geográficas</b>				
Centro-Oeste	445.865	10,3	1.161.605	7,3
Nordeste	901.070	20,9	3.988.412	25,1
Norte	293.676	6,8	1.074.152	6,7
Sudeste	1.920.294	44,5	7.547.231	47,4
Sul	754.937	17,5	2.147.144	13,5
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Quando se verificou a localização dos indivíduos de ambos os grupos nas Regiões Geográficas e Metropolitanas e o comportamento desta localização ao longo dos anos pesquisados, as informações mostraram que entre os grupos dos graduandos, as Regiões que apresentaram os maiores percentuais de crescimento foram o Nordeste não-metropolitano (5,4%), o Norte não-metropolitano (3,5%) e o Centro-Oeste não-metropolitano (3,3%). As regiões que registraram redução no percentual de estudantes residentes foram o Sudeste metropolitano (-11,6%) e o Sul metropolitano (-1,2%) (Tabelas 33, 34 e 35).

Tabela 33 – Distribuição dos graduandos e não graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil em 1995 e 1999

Variáveis	Anos			
	1995		1999	
	Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Centro-Oeste metropolitano	2,5%	2,1%	2,5%	1,7%
Centro-Oeste não metropolitano	4,5%	5,6%	5,7%	5,4%
Nordeste metropolitano	6,5%	7,0%	6,4%	6,4%
Nordeste não-metropolitano	9,0%	15,4%	9,5%	14,5%
Norte metropolitano	1,2%	0,9%	0,8%	0,7%
Norte não-metropolitano	2,1%	4,1%	2,5%	6,4%
Sudeste metropolitano	33,5%	25,6%	28,7%	27,3%
Sudeste não-metropolitano	22,2%	23,7%	24,2%	24,4%
Sul metropolitano	6,3%	4,4%	6,6%	4,5%
Sul não-metropolitano	12,2%	11,2%	13,0%	10,6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Tabela 34 – Distribuição dos graduandos e não graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil em 2003 e 2007

Variáveis	Anos			
	2003		2007	
	Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Centro-Oeste metropolitano	2,5%	1,6%	2,4%	1,5%
Centro-Oeste não metropolitano	6,2%	5,3%	6,2%	5,3%
Nordeste metropolitano	6,2%	6,5%	6,4%	6,9%
Nordeste não-metropolitano	10,3%	14,1%	12,1%	16,5%
Norte metropolitano	1,0%	1,0%	1,3%	1,1%
Norte não-metropolitano	3,5%	5,0%	4,9%	5,5%
Sudeste metropolitano	27,2%	26,4%	25,6%	23,5%
Sudeste não-metropolitano	22,9%	26,0%	23,7%	25,6%
Sul metropolitano	6,5%	4,2%	5,7%	4,0%
Sul não-metropolitano	13,7%	9,9%	11,7%	10,0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Entre o grupo dos não graduandos, as regiões que registraram aumento no número de seus residentes foram o Nordeste não-metropolitano (2,9%), Norte não-metropolitano (1,5%) e Sudeste não-metropolitano (1,4%); e as que tiveram redução no número de residentes foram o Sudeste metropolitano (-3,3%) e a Região Sul, tanto na região ou área metropolitana (0,9%),

quanto na área não-metropolitana (-1,3%). Foram considerados os índices mais representativos de aumento e/ou redução em ambos os grupos (Tabelas 33, 34 e 35).

Tabela 35 – Distribuição dos graduandos e não graduandos entre as grandes áreas geográficas do Brasil em 2011

Variáveis	Ano	
	2011	
	Graduandos	Não graduandos
Centro-Oeste metropolitano	2,6%	1,4%
Centro-Oeste não metropolitano	7,8%	5,9%
Nordeste metropolitano	6,5%	6,7%
Nordeste não-metropolitano	14,4%	18,3%
Norte metropolitano	1,2%	1,1%
Norte não-metropolitano	5,6%	5,6%
Sudeste metropolitano	21,9%	22,3%
Sudeste não-metropolitano	22,6%	25,1%
Sul metropolitano	5,1%	3,5%
Sul não-metropolitano	12,4%	9,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

As informações averiguadas sobre a localização geográfica dos grupos de graduandos e não graduandos evidenciaram aspectos importantes sobre o processo de expansão do ensino superior no Brasil. O primeiro que se destaca é o de sua interiorização que ocorreu de forma mais acentuada após a implementação do REUNI no ano de 2007. O outro ponto é a modificação observada em relação à distribuição dos grupos nas grandes regiões geográficas: a Região Nordeste apresentou o maior aumento percentual tanto em relação aos estudantes, quanto aos residentes que não tiveram acesso à graduação; na Região Sul houve a maior redução do número de indivíduos do grupo de não graduandos sinalizando maior inserção dos indivíduos que compõem a demanda de acesso ao ensino superior; a evolução dos percentuais de residentes na Região Sudeste que continuou a ter mais indivíduos residentes de ambos os grupos nos anos pesquisados, porém com uma redução considerável em seu percentual de moradores de sua área metropolitana.

### 5.3 CARACTERÍSTICAS FAMILIARES DOS GRUPOS

As características familiares dos indivíduos que tiveram acesso ou não ao ensino superior estão apresentadas nas Tabelas 36, 37 e 38. Para Diogo (2006, p. 95; 107), “[...] a família é concebida como classe social e também como grupo, o que a torna um contexto certamente marcado pela posição de classe e pelos recursos possuídos, mas igualmente pelas dinâmicas decorrentes das interações e trocas que se estabelecem entre os diversos membros”. Também afirmou que “[...] os recursos possuídos e o *ethos* de classe, decorrentes da posição ocupada pelas famílias na estrutura social, condicionam as ações e ambições [...]”.

A distribuição dos indivíduos de ambos os grupos na variável condição na família mostra que entre os graduandos os filhos são a maioria, havendo a diminuição destes de 78,1% no ano de 1995 para 67,1% no ano de 2011. Neste grupo, as pessoas de referência, os cônjuges e os outros parentes tiveram um aumento percentual de participação no período analisado que foi, respectivamente, de 4,6%, 1,5% e 5,1%, o que revela que houve maior diversificação entre os graduandos em termos de sua condição na família. Entre o grupo dos não graduandos, os filhos também são os que têm maior representatividade, talvez devido ao filtro aplicado em relação à idade dos indivíduos, com aproximadamente 46,4% de participação nos anos analisados. As maiores variações observadas foram em relação ao aumento do percentual de pessoas de referência (1,5%) e outros parentes (2,2%) dos não graduandos e a diminuição da participação dos cônjuges (-4,3%) neste grupo, entre os anos de 1995 e 2011 (Tabelas 36, 37 e 38).

Os tipos de família foram agregados em ‘casal com filhos’, ‘mãe com filhos’ e ‘outros tipos de família’ que inclui também ‘casal sem filhos’, indivíduos que moram sozinhos, pai com filhos, entre outros arranjos familiares. Nos dois grupos – de graduandos e não graduandos – verificou-se o predomínio do arranjo familiar nuclear, ou seja, composto por casal com filhos. O tipo de família denominado ‘mãe com filhos’ que se subtende como sendo uma família monoparental com chefia feminina teve menor participação em todos os anos analisados em comparação com o tipo ‘casal com filhos’ nos dois grupos analisados. Azevedo, Magalhães e Lazo (2012, p. 5) ao pesquisarem sobre famílias monoparentais chefiadas por mulheres, apontaram que a maior parte dos “arranjos domiciliares do Brasil ainda é constituída de famílias nucleares, isto é”, formados pela pessoa de referência ou responsável, seu cônjuge, e parentes e/ou não parentes.

Tabela 36 – Características familiares dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995				1999			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Condição do indivíduo na família</b>								
Pessoa de referência	123.326	9,0	1.117.879	23,0	172.192	9,2	1.477.230	22,1
Cônjuge	102.790	7,5	1.332.175	27,4	142.495	7,6	1.552.977	23,2
Filho	1.072.724	78,1	2.113.237	43,4	1.433.743	76,3	3.234.889	48,4
Outro parente	58.347	4,2	275.188	5,7	115.088	6,1	379.311	5,7
Não parente	16.951	1,2	26.713	0,5	14.723	0,8	42.393	0,6
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>Tipo de família dos indivíduos</b>								
Casal com filhos	959.709	69,8	3.113.134	64,0	1.280.059	68,2	4.279.634	64,0
Mãe com filhos	215.231	15,7	750.482	15,4	319.405	17,0	1.123.593	16,8
Outros tipos de família	199.234	14,5	1.001.576	20,6	278.777	14,8	1.283.573	19,2
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>RFPC em SM*</b>								
Até1,5 SM	382.698	29,5	2.918.868	61,8	712.235	39,4	5.007.870	76,8
Maior que 1,5 SM	912.423	70,5	1.802.168	38,2	1.094.736	60,6	1.512.497	23,2
<b>Total</b>	<b>1.295.121</b>	<b>100</b>	<b>4.721.036</b>	<b>100</b>	<b>1.806.971</b>	<b>100</b>	<b>6.520.367</b>	<b>100</b>
<b>RFPC Contínua</b>								
Média (Valor em R\$)	610,88		318,88		737,14		332,49	
Mediana (Valor em R\$)	437,50		218,00		523,00		237,00	
<b>Escolaridade do chefe de família</b>								
Sem	40.565	20,9	182.058	19,8	54.404	2,9	493.425	7,4
instrução/Indeterminado								
Ensino Fundamental	107.110	55,1	506.658	55,0	579.098	30,8	3.207.831	48,0
Ensino Médio	30.047	15,5	148.174	16,1	460.207	24,5	2.375.046	35,5
Ensino Superior	16.628	8,6	83.915	9,1	784.532	41,8	610.498	9,1
<b>Total</b>	<b>194.350</b>	<b>100</b>	<b>920.805</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>Escolaridade do chefe de família (em anos de estudo)</b>								
Média		6,4		6,6		11,2		8,4
Mediana		5,0		5,0		12,0		9,0

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Legenda: \*Valores de 1,5 salário mínimo: R\$ 150,00 em 1995; R\$ 204,00 em 1999.

O arranjo familiar ‘outros tipos de família’ teve um crescimento percentual em sua participação entre os graduandos, passando de 14,5% em 1995 para 21,7% em 2011. Este crescimento também foi averiguado entre os não graduandos, que nos mesmos anos passou de 20,6% para 24,1%. Comparando a distribuição dos tipos de família entre os graduandos e não graduandos, constatou-se que entre os que não tiveram acesso à graduação, apesar de também pertencerem mais a famílias nucleares, com média de 60,0% nos anos analisados, houve o aumento nos percentuais de indivíduos pertencentes a famílias monoparentais em todos os anos, comportamento semelhante aos indivíduos do grupo de graduandos (Tabelas 36 , 37 e 38).

Tabela 37 – Características familiares dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003				2007			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Condição do indivíduo na família</b>								
Pessoa de referência	318.160	10,3	2.306.398	21,8	464.348	11,5	3.306.187	23,6
Cônjuge	264.414	8,5	2.310.268	21,8	346.018	8,5	3.097.281	22,2
Filho	2.303.715	74,3	5.231.461	49,4	2.921.420	72,1	6.576.760	47,0
Outro parente	194.705	6,3	657.437	6,2	298.055	7,3	918.854	6,6
Não parente	21.572	0,7	74.895	0,7	23.622	0,6	82.147	0,6
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>Tipos de família do indivíduo</b>								
Casal com filhos	2.037.252	65,7	6.389.256	60,4	2.534.431	62,5	8.338.155	59,6
Mãe com filhos	559.419	18,0	2.029.346	19,2	753.869	18,6	2.661.864	19,0
Outros tipos de família	505.895	16,3	2.161.857	20,4	765.163	18,9	2.981.210	21,3
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>RFPC em SM*</b>								
Até 1,5 SM	709.027	23,9	6.317.444	61,4	1.381.971	35,8	9.577.769	70,7
Maior que 1,5 SM	2.255.008	76,1	3.978.728	38,6	2.481.852	64,2	3.975.190	29,3
<b>Total</b>	<b>2.964.035</b>	<b>100</b>	<b>10.296.172</b>	<b>100</b>	<b>3.863.823</b>	<b>100</b>	<b>13.552.959</b>	<b>100</b>
<b>RFPC Contínua</b>								
Média (Valor em R\$)	874,26		388,06		1.054,90		516,03	
Mediana (Valor em R\$)	633,33		290,00		750,00		396,66	
<b>Escolaridade do chefe de família</b>								
Sem instrução/Indeterminado	81.166	2,6	866.545	8,2	126.761	3,1	1.092.297	7,8
Ensino Fundamental	907.448	29,2	4.980.275	47,1	1.159.549	28,6	5.856.747	41,9
Ensino Médio	941.338	30,3	3.938.535	37,2	1.286.968	31,7	5.902.518	42,2
Ensino Superior	1.172.614	37,8	795.104	7,5	1.480.185	36,5	1.129.667	8,1
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>Escolaridade do chefe de família (em anos de estudo)</b>								
Média de anos		11,2		8,5		11,2		8,8
Mediana		12,0		9,0		12,0		10,0

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Legenda: \*Valores de 1,5 salário mínimo: R\$ 360,00 em 2003; R\$ 570,00 em 2007.

Ao considerar a renda como uma *proxy* de recurso econômico, adotou-se duas formas de mensurá-la: a primeira foi dividi-la em relação à distribuição do salário mínimo seguindo critérios das políticas públicas de acesso ao ensino superior, tais como os do PROUNI (2005) e da Lei de Cotas (2012); a segunda forma foi analisá-la de forma contínua. Além de ser um recurso fundamental para a elaboração de estratégias e tomada de decisão por parte das famílias em relação aos investimentos, estudar a distribuição da renda familiar é importante para a compreensão de como ocorre o investimento em educação da família para seus componentes. Os valores dos salários mínimos (SM) eram R\$ 100,00 no ano de 1995; R\$ 136,00 em 1999; R\$ 240,00 em 2003; R\$ 380,00 em 2007; e R\$ 545,00 no ano de 2011.

Tabela 38 – Características familiares dos graduandos e não graduandos em 2011

VARIÁVEIS	2011			
	Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%
<b>Condição do indivíduo na família</b>				
Pessoa de referência	586.979	13,6	3.907.209	24,5
Cônjuge	390.493	9,0	3.671.575	23,1
Filho	2.897.342	67,1	7.001.144	44,0
Outro parente	400.097	9,3	1.252.491	7,9
Não parente	40.931	1,0	86.125	0,5
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>Tipos de família do indivíduo</b>				
Casal com filhos	2.561.609	59,4	9.298.043	58,4
Mãe com filhos	815.293	18,9	2.793.912	17,5
Outros tipos	938.940	21,7	3.826.589	24,1
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>RFPC em SM*</b>				
Até 1,5 SM	3.486.382	81,6	14.317.512	90,5
Maior que 1,5 SM	783.740	18,4	1.507.204	9,5
<b>Total</b>	<b>4.270.122</b>	<b>100</b>	<b>15.824.716</b>	<b>100</b>
<b>RFPC Contínua</b>				
Média (Valor em R\$)	1.272,93		702,73	
Mediana (Valor em R\$)	900,00		550,00	
<b>Escolaridade do chefe de família</b>				
Sem instrução/Indeterminado	194.978	4,5	1.462.978	9,2
Ensino Fundamental	1.118.511	25,9	5.593.751	35,1
Ensino Médio	1.452.006	33,6	7.407.309	46,5
Ensino Superior	1.550.347	35,9	1.454.506	9,1
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>Escolaridade do chefe de família (em anos de estudo)</b>				
Média de anos	11,2		9,2	
Mediana	12,0		12,0	

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Legenda: \*Valor de 1,5 salário mínimo: R\$ 817,50.

A distribuição da renda familiar *per capita* (RFPC) dos indivíduos graduandos em relação ao valor de um salário mínimo e meio (1,5 SM) revelou que até o ano de 2007, a maioria desses, ou seja, cerca de 67,8%, pertencia a famílias cuja RFPC era maior do que 1,5 salário mínimo. Esta distribuição só se modificou no ano de 2011 quando a situação se inverteu e 81,6% dos graduandos passaram a pertencer a famílias cujo rendimento da RFPC foi menor que 1,5 salário mínimo. Entre o grupo dos não graduandos, verificou-se em todos os anos analisados que a maioria pertencia a famílias cuja RFPC era menor do que 1,5 SM. No ano de 2011, este percentual atingiu 90,5% de todos os indivíduos que não tiveram acesso ao ensino superior de graduação (Tabelas 36, 37 e 38).

Quando se analisa os valores médios da RFPC contínua, os valores médios auferidos pelas famílias dos estudantes foram maiores dos que os valores das famílias dos indivíduos que não estudavam em todos os anos pesquisados. Este fato mostra que as famílias dos graduandos possuem mais “capital econômico” na definição de Bourdieu (2008) do que as famílias dos não graduandos, o que pode ser comprovado também pelos valores das medianas das rendas de cada grupo (Tabelas 36, 37 e 38). A distribuição dos grupos de riqueza no ano de 2011 em relação às famílias dos indivíduos dos dois grupos revela um detalhe que merece ser destacado sobre a renda familiar, pois mesmo a maioria das famílias dos dois grupos tendo RFPC menor do que 1,5 salário mínimo vigente na época, as famílias dos graduandos tinham um rendimento da RFPC contínua 81,1% maior do que o rendimento das famílias dos não graduandos. Entende-se que mesmo que as políticas educacionais tenham promovido maior inserção e, por que não, democratização do acesso de indivíduos provenientes de famílias com menor poder aquisitivo, ainda persiste a diferença entre os rendimentos das famílias destes em comparação aos rendimentos familiares dos indivíduos que não tiveram acesso à graduação. De acordo com o estudo do Inep citado por Barreyro (2008, p. 60), a “renda familiar tem influência direta na trajetória dos alunos até que eles consigam concluir os cursos superiores”.

Considerou-se a escolaridade dos chefes ou responsáveis pelas famílias como o capital cultural (BOURDIEU, 2008) ou a herança cultural de Boudon (1981) das famílias tanto para os indivíduos estudantes, como para os não estudantes. Avaliando as Tabelas 36, 37 e 38, os chefes de família dos graduandos possuem uma média de anos de estudo maior do que a média dos chefes de família dos não graduandos em todos os anos pesquisados. Outro ponto a ser destacado é que o número de anos de estudo da população em geral tem aumentado nos últimos anos no Brasil (IBGE, 2010), e quando se apurou a mediana dos anos de estudo dos chefes de família dos não graduandos, estes valores se aproximam dos valores da população geral, apresentando um crescimento lento, mas gradual em relação aos anos de estudo.

A escolaridade dos chefes de família revela que: entre os chefes dos graduandos têm-se um menor percentual de chefes sem instrução ou com escolaridade indeterminada do que entre os chefes de família de não graduandos; o nível de escolaridade Ensino Fundamental foi predominante para os chefes de família do grupo de não graduandos nos anos de 1995 a 2003, passando a ser o Ensino Médio nos anos de 2007 e 2011; entre os chefes de família do grupo dos graduandos, no ano de 1995 o Ensino Fundamental foi o nível de escolaridade com maior percentual, porém a partir de 1999, estes chefes passaram a apresentar em sua maioria o Ensino Superior como nível de escolaridade mais representativo, o que demonstra que mesmo que os chefes de família de ambos os grupos estejam estudando mais, e esta é uma tendência

da população brasileira, os estudantes da graduação ainda permanecem sendo em sua maioria provenientes de famílias que detêm maior capital ou herança cultural. E esta diferença entre os níveis de escolaridade dos chefes de família dos dois grupos – graduandos e não graduandos – se comprova também ao se verificar que os chefes de família do grupo dos graduandos possuem mais escolaridade no Ensino Superior do que os outros chefes, bem como pela comparação da média de anos de estudo dos chefes de família dos dois grupos (Tabelas 36, 37 e 38). De acordo com o trabalho de Mont’Alvão Neto (2014, p. 431. Acréscimos meus.), “[...] aqueles cujos pais cursaram ensino médio têm quatro vezes mais chances [de ter acesso à graduação], e aqueles cujos pais tiveram acesso ao ensino superior têm 16 vezes mais chances de chegar a este nível de ensino”. Ao interpretar estas informações, conclui-se que existe uma grande probabilidade de que filhos de pais com ensino superior também tenham acesso a este nível de ensino.

Suliano e Siqueira (2009, p. 4) afirmaram que “[...] o problema da desigualdade de renda *per capita* brasileira parece concentrar-se em dois pontos principais: na distribuição da educação e na estrutura de seus retornos [...]”. Esta afirmação ilustra bem as informações obtidas a partir das características dos grupos em relação à escolaridade dos chefes de família e a renda familiar *per capita* das famílias de indivíduos de ambos os grupos. Com certeza, chefes ou responsáveis pelas famílias que estudaram mais terão mais condições de exercerem ocupações que terão retornos financeiros maiores e, com isto, farão com que seus filhos também possam estudar mais para garantir a continuidade destes retornos.

Para aprofundar a análise sobre a renda familiar, foram realizados os cruzamentos entre RFPC e tipos de família, e também entre RFPC e cor dos indivíduos. As Tabelas 39, 40 e 41 mostram os resultados da distribuição da RFPC pelos tipos de famílias dos dois grupos analisados. Os valores percentuais demonstraram como ao longo dos anos analisados os tipos de família foram perdendo seus rendimentos, se concentrando no grupo de riqueza que recebia uma RFPC de até 1,5 salário mínimo. Este comportamento também foi observado de forma mais acentuada entre as famílias dos indivíduos graduandos (Tabela 41).

Tabela 39 – Renda familiar *per capita* e tipos de família dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999

RFPC por salário mínimo	Tipos de família	1995		1999	
		Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Até 1,5 salário mínimo	Casal com filhos	7,5%	23,1%	25,8%	50,8%
	Mãe com filhos	2,6%	6,6%	8,3%	14,1%
	Outros tipos de família	1,2%	3,5%	5,3%	11,9%
Maior que 1,5 salário mínimo	Casal com filhos	62,8%	41,2%	42,2%	13,2%
	Mãe com filhos	13,4%	8,9%	8,9%	2,8%
	Outros tipos de família	12,5%	16,7%	9,5%	7,2%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Tabela 40 – Renda familiar *per capita* e tipos de família dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007

RFPC por salário mínimo	Tipos de família	2003		2007	
		Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Até 1,5 salário mínimo	Casal com filhos	14,7%	38,8%	21,7%	44,5%
	Mãe com filhos	6,3%	13,6%	8,2%	14,9%
	Outros tipos de família	3,0%	8,9%	5,9%	11,2%
Maior que 1,5 salário mínimo	Casal com filhos	51,0%	21,9%	41,1%	15,3%
	Mãe com filhos	12,0%	5,7%	10,5%	4,2%
	Outros tipos de família	13,0%	11,1%	12,6%	9,9%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Tabela 41 – Renda familiar *per capita* e tipos de família dos graduandos e não graduandos em 2011

RFPC por salário mínimo	Tipos de família	2011		Variação 2011-1995	
		Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Até 1,5 salário mínimo	Casal com filhos	51,3%	54,7%	43,8%	31,6%
	Mãe com filhos	16,1%	16,2%	13,5%	9,6%
	Outros tipos de família	19,6%	19,6%	18,4%	16,1%
Maior que 1,5 salário mínimo	Casal com filhos	8,6%	4,0%	-54,2%	-37,2%
	Mãe com filhos	3,0%	1,4%	-10,4%	-7,5%
	Outros tipos de família	6,7%	4,1%	-5,8%	-12,6%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>		

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

No ano de 1995 (Tabela 39), o arranjo familiar ‘casal com filho’ foi predominante em relação aos outros arranjos com 62,8% dos casos e com RFPC acima de 1,5 salário mínimo. Somando os arranjos familiares deste grupo de riqueza neste ano, obteve-se 88,7% das famílias de diferentes tipos no grupo dos indivíduos que estavam matriculados na graduação. Este cenário sinaliza o caráter elitista do acesso ao ensino superior de graduação no país no que tange ao aspecto econômico no ano de 1995, mensurado nesta pesquisa em termos de renda familiar *per capita*. Outro destaque é o tipo de arranjo familiar que predominou neste ano que foi ‘casal com filhos’, o qual sugere que para ser um estudante da graduação, este tinha que pertencer a famílias nucleares com maior poder aquisitivo e, portanto, mais favorecidas economicamente.

No ano de 2011 (Tabela 41) o cenário mudou e 87,0% das famílias dos graduandos passaram a pertencer ao grupo que recebia até 1,5 salário mínimo de RFPC. E entre os tipos de família, o arranjo ‘casal com filhos’ somava 51,3% dos casos. Considerando as famílias dos graduandos que pertenciam ao grupo que recebia acima de 1,5 salário mínimo, o referido arranjo familiar ainda continuou a ter a maior representatividade com 8,6% dos casos. Entre o grupo dos não graduandos, no ano de 1995 os diferentes tipos de família também tinham uma RFPC acima de 1,5 salário mínimo e somavam 66,8% ao passo que no ano de 2011, estas famílias passaram a representar 9,5%. A partir de 1999, as famílias dos indivíduos deste grupo passaram a receber a RFPC menor que 1,5 salário mínimo e no ano de 2011, 91,5% eram deste grupo. Em ambos os grupos, o arranjo familiar ‘mãe com filhos’ possuía menor representatividade no grupo que recebia a RFPC acima de 1,5 salário mínimo, ou seja, o mais rico, constituindo provavelmente o grupo mais vulnerável no aspecto econômico, uma vez que as mulheres ainda sofrem situações de desigualdade no mercado de trabalho, tal como a “segregação ocupacional dos gêneros” na qual as mulheres se concentram geralmente em ocupações mal remuneradas, e a “disparidade salarial entre os gêneros [que] se refere ao fato de que, na média, os salários das mulheres ao longo da vida são menores do que os de homens que possuem as mesmas qualificações (GIDDENS, 2005, p. 339). A distribuição da RFPC pela cor dos indivíduos de ambos os grupos está apresentada nas Tabelas 42, 43 e 44.

Tabela 42 – Renda familiar *per capita* e cor dos graduandos e não graduandos em 1995 e 1999

RFPC por salário mínimo	Cor/raça do estudante	1995		1999	
		Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Até 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	7,3%	17,2%	28,5%	46,1%
	Parda	3,6%	14,9%	9,7%	27,2%
	Preta/Indígena	0,4%	1,2%	1,1%	3,5%
Maior que 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	75,3%	49,3%	53,2%	18,7%
	Parda	12,0%	15,7%	6,7%	3,9%
	Preta/Indígena	1,4%	1,7%	0,8%	0,6%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

Tabela 43 – Renda familiar *per capita* e cor dos graduandos e não graduandos em 2003 e 2007

RFPC em salário mínimo	Cor/raça do estudante	2003		2007	
		Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Até 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	15,7%	30,8%	21,2%	32,9%
	Parda	7,2%	26,4%	12,4%	31,3%
	Preta/Indígena	1,0%	4,2%	2,1%	6,4%
Maior que 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	61,2%	27,1%	48,5%	19,4%
	Parda	13,2%	9,6%	13,0%	8,2%
	Preta/Indígena	1,7%	1,9%	2,8%	1,8%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Tabela 44 – Renda familiar *per capita* e cor dos graduandos e não graduandos em 2011

RFPC em salário mínimo	Cor/raça do estudante	2011		Variação 2011-1995	
		Graduandos	Não graduandos	Graduandos	Não graduandos
Até 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	50,4%	43,5%	43,1%	26,3%
	Parda	26,3%	38,7%	22,7%	23,8%
	Preta/Indígena	5,0%	8,3%	4,6%	7,1%
Maior que 1,5 salário mínimo	Branca/Amarela	13,3%	5,1%	-62,0%	-44,2%
	Parda	4,3%	3,5%	-7,7%	-12,2%
	Preta/Indígena	0,7%	0,9%	-0,7%	-0,8%
<b>Total</b>		<b>100%</b>	<b>100%</b>		

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

Constatou-se que os graduandos brancos e amarelos pertenciam ao grupo de maior riqueza em todos os anos analisados em comparação aos brancos e amarelos não graduandos (Tabelas 42, 43 e 44). Os pardos, negros e indígenas possuíam maior representatividade no grupo dos não graduandos principalmente quando tinham uma RFPC até 1,5 salário mínimo.

Quando se analisou a distribuição dos indivíduos por cor no grupo que recebia a maior RFPC, averiguou-se que os pardos a partir do ano de 1999 estão mais concentrados nos grupos dos graduandos do que no grupo dos não graduandos, revelando que os pardos com maior poder aquisitivo mensurado pela RFPC têm maior possibilidade de ter acesso à graduação do que os outros em uma situação diferente. Assim, estas informações mostram uma dupla sub-representação – por renda e por cor -, na qual os brancos/amarelos com maior poder aquisitivo constituem a maioria dos graduandos no país nos anos analisados.

#### 5.4 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-OCUPACIONAIS DOS GRUPOS

As características sócio-ocupacionais dos graduandos, não graduandos, bem como dos responsáveis pelas famílias serão apresentadas nesta seção. Observa-se que em ambos os grupos a maioria, tanto de estudantes quanto de não estudantes, trabalha. De uma forma abrangente, os valores percentuais dos não graduandos são maiores dos que entre os indivíduos que são estudantes de graduação (Tabelas 45, 46 e 47). Entre os graduandos, alguns cursos específicos podem solicitar a dedicação integral aos estudos e também, por pertencerem a famílias cujas RFPC são maiores em relação aos não graduandos, estes podem se dedicar somente à sua educação. Ressalta-se também que as informações podem se referir aos indivíduos que trabalham e têm, portanto, sua posição no mercado de trabalho, bem como pode ocorrer também que além de este indivíduo trabalhar, ele ser situado dentro de um grupo familiar cujo chefe também trabalha e têm sua posição, isto é, há casos nos quais os indivíduos foram computados duas vezes na composição sócio-ocupacional EGP.

Tabela 45 – Características sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos e de seus respectivos chefes de família em 1995 e 1999

VARIÁVEIS	1995				1999			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Trabalha</b>								
Sim	830.357	60,4	4.537.365	72,7	1.050.889	56,0	4.762.753	71,2
Não	543.817	39,6	1.701.429	27,3	827.157	44,0	1.924.047	28,8
Parte Ignorada	0	-	572	0	195	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1.374.174</b>	<b>100</b>	<b>4.865.192</b>	<b>100</b>	<b>1.878.241</b>	<b>100</b>	<b>6.686.800</b>	<b>100</b>
<b>EGP do chefe da família dos indivíduos</b>								
I – P e A especializados	174.332	16,4	145.352	3,8	225.196	16,0	159.181	3,1
II – P e A não especializados	123.090	11,6	287.620	7,5	171.873	12,2	306.851	6,1
III – Trab. não manuais de rotina	211.170	19,9	905.790	23,6	324.261	23,1	1.070.808	21,1
IV - Pequenos proprietários	238.544	22,4	693.947	18,1	295.323	21,0	825.482	16,8
V – Trab. manuais qualificados	142.435	13,4	800.698	20,9	190.817	13,6	1.177.524	23,2
VI – Trab. manuais não qualif.	126.343	11,9	837.505	21,8	158.836	11,3	1.286.660	25,4
VII - Rurais	47.004	4,4	164.432	4,3	39.950	2,8	213.885	4,3
<b>Total</b>	<b>1.062.918</b>	<b>100</b>	<b>3.835.344</b>	<b>100</b>	<b>1.406.256</b>	<b>100</b>	<b>5.067.391</b>	<b>100</b>
<b>EGP dos graduandos e não graduandos que trabalham</b>								
I – P e A especializados	32.285	4,3	77.713	2,1	39.829	4,4	74.814	1,6
II – P e A não especializados	92.377	12,2	234.742	6,4	93.903	10,3	242.731	5,2
III – Trab. não-manuais de rotina	494.315	65,4	1.981.643	53,7	603.576	65,9	2.413.028	51,2
IV - Pequenos proprietários	29.974	4,0	292.203	7,9	37.831	4,1	285.741	6,1
V – Trab. manuais qualificados	61.494	8,1	480.612	13,2	77.235	8,5	709.899	15,0
VI – Trab. manuais não qualif.	37.883	5,0	524.421	14,2	56.509	6,2	855.355	18,3
VII - Trabalhadores rurais	7.677	1,0	93.159	2,5	6.658	0,6	124.252	2,6
<b>Total</b>	<b>756.005</b>	<b>100</b>	<b>3.684.493</b>	<b>100</b>	<b>915.541</b>	<b>100</b>	<b>4.705.820</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 1999). Elaboração própria.

A composição sócio-ocupacional EGP dos chefes de família possui uma distribuição mais heterogênea quando comparada à distribuição dos estudantes e não estudantes trabalhadores (Tabelas 45, 46 e 47). Destaca-se sobre a composição EGP: os chefes de família dos graduandos possuem uma concentração acentuada nos níveis I – “Profissionais e Administradores especializados” e II – “Profissionais e Administradores não especializados” quando se compara à concentração dos chefes de família dos não graduandos; os chefes de família dos não graduandos possuem maior concentração nas categorias VI – “Trabalhadores manuais qualificados” e VII – “Trabalhadores rurais” quando comparados aos chefes de

família dos graduandos, ou seja, têm um número maior de representantes das classes trabalhadoras.

Tabela 46 – Características sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos e de seus respectivos chefes de família em 2003 e 2007

VARIÁVEIS	2003				2007			
	Graduandos		Não graduandos		Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Trabalha</b>								
Sim	1.889.978	60,9	7.473.731	70,6	2.636.556	65,0	10.103.846	72,3
Não	1.211.221	39,1	3.106.235	29,4	1.416.907	35,0	3.877.383	27,7
Parte Ignorada	1.367	-	493	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>3.102.566</b>	<b>100</b>	<b>10.580.459</b>	<b>100</b>	<b>4.053.463</b>	<b>100</b>	<b>13.981.229</b>	<b>100</b>
<b>EGP do chefe de família dos indivíduos</b>								
I – P e A especializados	408.326	17,0	333.574	4,2	444.580	14,3	434.624	4,1
II – P e A não especializados	168.248	7,0	196.126	2,4	205.540	6,6	267.394	2,5
III – Trab. não manuais de rotina	543.875	22,7	1.740.327	21,6	765.431	24,5	2.300.226	21,6
IV - Pequenos proprietários	468.760	19,6	1.085.450	13,4	519.554	16,6	1.285.192	12,2
V – Trab. manuais qualificados	420.612	17,5	2.265.199	28,2	594.640	19,2	3.076.578	28,9
VI – Trab. manuais não qualif.	298.280	12,4	1.996.376	24,8	484.186	15,5	2.685.208	25,2
VII – Rurais	94.517	3,8	424.532	5,4	104.255	3,3	588.970	5,5
<b>Total</b>	<b>2.402.618</b>	<b>100</b>	<b>8.041.584</b>	<b>100</b>	<b>3.118.186</b>	<b>100</b>	<b>10.638.192</b>	<b>100</b>
<b>EGP dos graduandos e não graduandos que trabalham</b>								
I – P e A especializados	202.666	10,7	218.724	2,9	282.054	10,7	335.455	3,3
II – P e A não especializados	132.390	7,0	145.975	2,0	145.704	5,6	154.836	1,5
III – Trab. não-manuais de rotina	1.177.445	62,9	3.492.867	46,9	1.593.878	60,7	4.395.391	43,8
IV - Pequenos proprietários	61.064	3,2	376.314	5,0	69.392	2,8	433.046	4,3
V – Trab. manuais qualificados	204.933	10,9	1.535.316	21,3	327.043	12,4	2.389.368	23,8
VI – Trab. manuais não qualif.	98.147	5,2	1.377.496	18,5	181.694	6,9	1.910.497	19,2
VII - Trabalhadores rurais	12.739	0,6	256.277	3,4	24.346	0,9	409.818	4,1
<b>Total</b>	<b>1.889.384</b>	<b>100</b>	<b>7.456.969</b>	<b>100</b>	<b>2.624.111</b>	<b>100</b>	<b>10.028.411</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2003, 2007). Elaboração própria.

Em relação à distribuição da classificação EGP dos graduandos e dos não graduandos, as considerações acima destacadas também se aplicam, porém é interessante ressaltar que em ambos os grupos constatou-se a maior concentração dos indivíduos na categoria III – “Trabalhadores não manuais de rotina” que compreende diversas ocupações desde secretários, professores de ensino fundamental, a vendedores de loja e aprendizes, conforme se explicou no Capítulo 4. Quando agregada à categoria V – “Trabalhadores manuais qualificados”, estes

dois grupos formam, segundo os parâmetros de Goldthorpe citado por Scalon e Salata (2012), as Classes Intermediárias ou Médias Baixas.

Desta forma, adotando os mesmos parâmetros de Scalon e Salata (2012) para identificar a distribuição aos longos dos nos anos analisados, somou-se os valores percentuais de cada uma das categorias que pertencem a cada classe social e tomou-se como referência o primeiro ano de cada ciclo político presidencial de FHC, Lula e Dilma objetivando verificar estas classificações ao longo dos anos (período) pesquisados (Tabelas 47 e 48).

Tabela 47 – Características sócio-ocupacionais dos graduandos e não graduandos e de seus respectivos chefes de família em 2011

VARIÁVEIS	2011			
	Graduandos		Não graduandos	
	n	%	n	%
<b>Trabalha</b>				
Sim	2.706.841	62,7	11.571.044	72,7
Não	1.609.001	37,3	4.347.500	27,3
<b>Total</b>	<b>4.315.842</b>	<b>100</b>	<b>15.918.544</b>	<b>100</b>
<b>EGP do chefe da família dos indivíduos</b>				
I – P e A especializados	384.648	11,8	355.084	3,0
II – P e A não especializados	191.291	5,9	228.182	1,9
III – Trab. não manuais de rotina	881.077	27,0	2.840.205	24,0
IV - Pequenos proprietários	416.368	12,8	1.196.228	10,1
V – Trab. manuais qualificados	704.410	21,6	3.455.937	29,1
VI – Trab. manuais não qualificados	581.570	17,9	3.101.176	26,1
VII – Trabalhadores rurais	97.695	3,0	687.871	5,8
<b>Total</b>	<b>3.257.059</b>	<b>100</b>	<b>11.869.683</b>	<b>100</b>
<b>EGP dos graduandos e não graduandos que trabalham</b>				
I – P e A especializados	207.295	7,7	245.141	2,1
II – P e A não especializados	148.469	5,5	182.288	1,6
III – Trab. não-manuais de rotina	1.721.267	63,9	5.142.187	45,0
IV - Pequenos proprietários	61.318	2,3	435.822	3,8
V – Trab. manuais qualificados	358.901	13,2	2.899.809	25,4
VI – Trab. manuais não qualificados	172.079	6,4	2.082.762	18,1
VII - Trabalhadores rurais	26.244	1,0	451.462	4,0
<b>Total</b>	<b>2.695.573</b>	<b>100</b>	<b>11.439.471</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/PNAD (2011). Elaboração própria.

A distribuição das classes sociais dos chefes de família de acordo com a composição sócio-ocupacional EGP mostra que no ano de 1995, os estudantes cujos chefes pertenciam às classes médias tiveram a maior inserção na graduação, porém este percentual diminuiu ao longo do período analisado. No ano de 2011 foi verificado que os graduandos pertencentes às famílias de classes intermediárias e trabalhadoras tiveram maior inclusão no ensino superior do que nos anos anteriores (Tabela 48).

Os chefes de família dos não graduandos tiveram uma queda em sua participação ao longo do período analisado nas classes médias (- 14,4%) e o aumento do número de indivíduos pertencentes a famílias situadas na categoria das classes intermediárias e trabalhadoras de, respectivamente, 8,6% e 5,8% (Tabela 48). O aspecto positivo a se ressaltar a partir destas informações é que houve maior inclusão de graduandos oriundos de famílias cujos chefes eram pertencentes às classes intermediárias e trabalhadoras no período analisado. As taxas proporcionais de aumento destas participações foram, respectivamente, de 15,3% e 4,6% entre 1995 e 2011 (Tabela 48). O que poderia configurar como um efeito da implementação das políticas educacionais de acesso ao ensino superior que possibilitaram a inserção de um maior número de estudantes oriundos de grupos/famílias menos favorecidos.

Tabela 48 – Posição de classe social dos chefes de família dos graduandos e não graduandos entre 1995 e 2011

Classes sociais	1995		2003		2011	
	G	NG	G	NG	G	NG
<b>Classes Médias</b>						
I – Profissionais e administradores especializados	50,4%	29,4%	43,6%	20,0%	30,5%	15,0%
II – Profissionais e administradores não especializados						
IV – Pequenos proprietários						
<b>Classes Intermediárias / Classes médias baixas</b>						
III – Trabalhadores não manuais de rotina	33,3%	44,5%	40,2%	49,8%	48,6%	53,1%
V – Trabalhadores manuais qualificados						
<b>Classes trabalhadoras</b>						
VI – Trabalhadores manuais não qualificados	16,3%	26,1%	16,2%	30,2%	20,9%	31,9%
VII – Trabalhadores rurais						

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 2003, 2011). Elaboração própria com base no trabalho de Scalon e Salata (2012).

Legenda: G – Graduandos / NG – não graduandos.

Tabela 49 – Posição de classe social dos graduandos e não graduandos que trabalham entre 1995 e 2011

Classes sociais	1995		2003		2011	
	G	NG	G	NG	G	NG
<b>Classes Médias</b>						
I – Profissionais e administradores especializados	17,5%	16,4%	20,9%	9,9%	15,5%	7,5%
II – Profissionais e administradores não especializados						
IV – Pequenos proprietários						
<b>Classes Intermediárias / Classes médias baixas</b>						
III – Trabalhadores não manuais de rotina	73,5%	66,9%	73,8%	68,2%	77,1%	70,4%
V – Trabalhadores manuais qualificados						
<b>Classes trabalhadoras</b>						
VI – Trabalhadores manuais não qualificados	6,0%	16,7%	5,8%	21,9%	7,4%	22,1%
VII – Rurais						

Fonte: IBGE/PNAD (1995, 2003, 2011). Elaboração própria com base no trabalho de Scalon e Salata (2012).

Legenda: G – Graduandos / NG – não graduandos.

Observação: todos os graduandos e não graduandos têm entre 18 e 30 anos.

A distribuição das classes sociais entre os graduandos e não graduandos mostra um cenário diferente do apresentado pelos chefes de família. Entre os graduandos, no ano de 1995, 94,0% desses pertenciam às classes médias ou intermediárias, o que não teve alteração considerável ao longo do período analisado. Entre os não graduandos, apesar de a maioria também pertencer às classes intermediárias como os graduandos, verificou-se que houve a redução na taxa de participação destes indivíduos nas classes médias de 8,9%, entre 1995 e 2011, e o aumento dos indivíduos pertencentes às classes trabalhadoras de 5,4% no mesmo período (Tabela 49). Uma possível explicação para a concentração dos indivíduos dos dois grupos nas classes médias baixas é o nível de escolaridade, no caso o ensino médio completo que todos possuem e ao se tratar dos graduandos o ensino superior incompleto, ambos fazem com que eles exerçam mais ocupações situadas nestas categorias.

Estudar a distribuição por classes sociais possibilita identificar aspectos que estão no interior da desigualdade social e “[...] na versão weberiana, a ênfase explicativa será posta na ideia de oportunidades diferentes associadas às diferentes formas de participação dos agentes no mercado” (BARATA *et al.*, 2013, p. 650).

A condição de classe afeta os interesses materiais, as experiências de vida e a capacidade para a ação coletiva. Condiciona o acesso a recursos produtivos e molda as experiências no trabalho e no consumo, o que gera efeitos de segunda ordem sobre a saúde, as atitudes, o gosto, etc. Evidentemente, as desigualdades sociais não podem ser reduzidas às desigualdades de classe, porém as relações de classe têm papel decisivo na modulação de outras formas de desigualdades, como as desigualdades étnicas e de gênero. (BARATA, *et al.*, 2013, p. 649)

Boudon (1989, p. 17) afirmou que “explicar um fenômeno social qualquer é sempre fazer dele o resultado de ações e de comportamentos que é preciso compreender [...]”, além do mais, a sociologia, como qualquer outra ciência, é “levada a utilizar uma linguagem cujo vocabulário básico constitui-se de variáveis, e cuja sintaxe consiste em definir relações entre essas variáveis. Quanto a essas relações, elas se fundam na interpretação que o observador propõe sobre o comportamento dos atores” (BOUDON, 1989, p. 19).

Para compreender se ocorreu ou não a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil a partir dos microdados das Pnads foi necessário traduzir este fenômeno social – democratização – e sua dimensão – acesso à graduação – a um conjunto de variáveis que melhor retratassem a sua evolução no período assinalado para a análise desta pesquisa, como Boudon (1989) recomendou. A relação entre estas variáveis começa pelas análises descritivas das informações quantitativas que mensuram o fenômeno e permitem cada vez avançar na compreensão do comportamento de todos, ou pelo menos, de uma parte considerável dos atores envolvidos.

Assim, verificou-se que as características dos graduandos que mais se destacaram entre os anos de 1995 e 2011 foram: as mulheres estudam mais; os indivíduos possuem em sua maioria a idade adequada – de 18 a 24 anos – para cursar o ensino superior; houve o crescimento de estudantes pardos a partir do ano de 2003; maior inclusão de estudantes que residiam na Região Sudeste; dos indivíduos na condição de filhos na família, principalmente na do tipo nuclear e com RFPC contínua média maior do que a do grupo dos não graduandos e chefes de família com maior escolaridade (maior capital cultural). Marteleto (2002, p. 4) afirmou que “a educação do filho é fortemente correlacionada com a educação dos pais porque pais mais educados tendem a transmitir padrões de comportamento e nutrir expectativas no sentido do filho atingir um nível maior de escolaridade. [...]”

Entre o grupo dos não graduandos, as características sociodemográficas se dividem de forma mais homogênea do que entre os graduandos, não havendo destaques; em relação às características geográficas, examinou-se que estes se concentram mais na Região Sudeste em áreas não metropolitanas. As características familiares evidenciaram que no geral eles são oriundos de grupos familiares mais desfavorecidos econômica e culturalmente quando se comparadas às características do outro grupo; e as posições de classe revelaram que tanto os indivíduos, quanto os chefes de família, estão mais situados nas classes intermediárias e, em seguida, nas trabalhadoras.

A partir da caracterização realizada, constatou-se que indivíduos que possuíam perfis que apresentavam desvantagens tiveram mais acesso ao ensino superior em função da implementação das políticas educacionais principalmente a partir dos anos 2000, entre as quais se destacam o PROUNI e o REUNI, que corrobora com o fato de que houve maior inclusão de graduandos com chefes de família situados na posição de classe social média baixa ou intermediária, de acordo com a composição EGP, entre os anos de 1995 e 2011.

No próximo capítulo será realizada a análise comparativa dos aspectos micro em consonância com as políticas educacionais e os aspectos macrossociais para verificar se, com a recente expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior, a sua democratização realmente se efetivou.

## **6 – ASPECTOS MICROSSOCIAIS DOS GRUPOS DE GRADUANDOS E NÃO GRADUANDOS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Como dito, esta pesquisa trata, especificamente, das desigualdades educacionais diante do acesso ao ensino superior por meio da análise dos aspectos microsociais de cada um dos diferentes grupos – graduandos e não graduandos. Objetiva-se neste capítulo apresentar evidências acerca da efetiva equalização de oportunidades em função da caracterização dos grupos em acordo com os últimos ciclos políticos presidenciais. Cabe ressaltar que os ciclos de governo são utilizados como referência ao elencar os aspectos micro e macrosociais analisados em relação ao objeto de estudo e não sua causa, já que as transformações observadas no período delimitado para esta pesquisa foram sociais e contínuas, e não apenas políticas ou pontuais.

A hipótese que se pretende desenvolver é se a expansão do ensino superior observada a partir da segunda metade da década de 1990 proporcionou o acesso de grupos tradicionalmente e historicamente excluídos, efetivando a democratização deste acesso. O acesso ao ensino superior brasileiro a partir dos anos 2000 passou a ser garantido através de políticas educacionais de expansão de vagas nas IES privadas e públicas, bem como por meio das “políticas de cotas ou bonificações e crédito educativo” (GUIMARÃES; GUEDES; RIOS-NETO, 2010), o que pode ter contribuído para que grupos tradicionalmente excluídos tivessem oportunidades de terem acesso a este nível de ensino.

A recente expansão do ensino superior apresenta aspectos positivos e negativos. Como positivos, Dias Sobrinho (2013) ressaltou o crescimento do número de matrículas, a diversificação dos tipos das Instituições de Ensino Superior (IES), a possibilidade do acolhimento de estudantes oriundos de grupos sociais menos favorecidos e de ganhos educacionais a estes mesmos indivíduos, e sociais através da inserção de cidadãos e profissionais mais conscientes. Os negativos constituem a falta de preparo das IES para lidar com os novos perfis de alunos, as novas formas de produção e disseminação do conhecimento, bem como a complexidade do sistema em sua totalidade após a ampliação, aspectos que também foram apontados por Trow (2005).

Assim, este capítulo é dividido em três seções, além desta breve introdução. A primeira traz uma análise comparativa dos aspectos microsociais dos grupos de graduandos e não graduandos nos últimos ciclos políticos presidenciais, tendo como cenário de fundo seus respectivos aspectos macrosociais; e a segunda seção tece algumas considerações sobre o

acesso ao ensino superior no país, especificamente à graduação, e a terceira propõe um debate sobre sua efetiva democratização através da apresentação e discussão das hipóteses deste trabalho de pesquisa.

## 6.1 ANÁLISE COMPARATIVA DAS CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS DE GRADUANDOS E NÃO GRADUANDOS BRASILEIROS

Verificou-se no Brasil o surgimento de uma “agenda democrática de reforma social” após a Constituição de 1988 que promoveu a modificação do cerne das políticas públicas no país e uma redefinição das políticas sociais na década de 1990 (DRAIBE, 2002). Este fato fortaleceu todo o sistema brasileiro e promoveu, entre outras mudanças, a ampliação dos direitos sociais, a maior abrangência da concepção de proteção por meio da seguridade social, a modificação ampla proporcionada pelo Estado nos setores sociais da previdência, seguros sociais, saúde, entre outros. A década de 1990 representou uma nova época de evolução do capitalismo, a qual imprimiu os contornos das reformas nos Estados nacionais para que estes interferissem menos possível na economia e nos setores sociais, fortalecendo desta forma a lógica neoliberal. As políticas públicas, e em especial as educacionais, foram assim orientadas para se ajustarem às orientações dos organismos internacionais, uma vez que o conhecimento adquiriu um novo contorno e valor na diferenciação entre as nações. Nesta fase, as políticas públicas sociais no Brasil foram definidas por critérios de distribuição dos benefícios baseados em demandas e carências específicas sem, porém, perder o caráter universal, pela redução do Estado com a “preservação do caráter público e gratuito dos serviços mediante parcerias com o setor privado” e o maior número de programas de transferência de renda (MEDEIROS, 2001, p. 19). Estas modificações ocasionaram a reestruturação do sistema de políticas públicas como um todo, junto com a estabilização econômica e a reforma das instituições que, em conjunto, caracterizaram a segunda expansão do ensino superior no país. Nos ciclos políticos do presidente FHC (1995-1998 / 1999-2002), este conjunto de políticas ficou conhecido como “reforma”.

Além da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) que estabeleceu as finalidades da educação nacional e foi um reflexo dos esforços empreendidos pelo governo federal para reformar o sistema de ensino no país (CUNHA, 2003), as outras políticas públicas educacionais que estabeleceram metas e atuaram no aumento do acesso dos indivíduos ao ensino superior durante os ciclos políticos presidenciais de FHC foram o Plano Nacional da Educação (PNE) que vigorou entre 2001 e 2011 (BRASIL, 2001a), e objetivou elevar o nível global da

escolaridade da população, bem como melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; e o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies) instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b), que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de graduação, pós-graduação, educação profissional e tecnológica.

Entre os anos de 1995 e 2002, o número de instituições de ensino superior (IES) privadas cresceu 110,8%, enquanto que o de IES públicas diminuiu 7,1%; o percentual de ingressantes nas IES privadas aumentou 209,6%, bem como o número de matriculados nestas instituições (129,3%) (MEC/INEP, 1995, 2002), informações que comprovam o caráter privatista da expansão que ocorreu no ensino superior principalmente após a implementação da LDB de 1996 e nestes ciclos presidenciais, ou seja, do presidente FHC.

No que tange aos aspectos microsociais dos estudantes, de acordo com a Pnad de 1995, havia no país 1.770.337 matriculados no ensino superior de graduação e na Pnad do ano de 1999, 2.525.185, representando um crescimento de 42,6%. Nos mesmos anos, havia no país um estoque de 10.202.285 indivíduos em 1995 e 14.110.470 em 1999 que possuíam o ensino médio completo, mas que não estavam matriculados em nenhum nível de ensino. Estes dados sugerem que o ensino superior teria mais possibilidade de expandir o seu número de matrículas se estes indivíduos optassem por continuar ou retomar os seus estudos. No ano de 1999, a taxa de matrícula bruta registrada no país foi de apenas 12,0% e a taxa líquida 7,4%, percentuais que comprovavam que este nível de ensino precisava de modificações em seu papel e abrangência em comparação com outros países.

Nas duas Pnads analisadas nos ciclos presidenciais de FHC (1995 e 1999), as mulheres foram a maioria com, respectivamente e em média, 56,4% entre os graduandos e 57,7% entre os não graduandos. Em relação à cor, em média, 81,1% dos graduandos e 65,5% dos não graduandos eram brancos ou amarelos. Tanto os indivíduos do grupo dos graduandos (52,9%), quanto os do grupo dos não graduandos (52,5%) eram predominantemente urbanos e residiam na região Sudeste, sendo 52,6% dos graduandos e 50,0% dos que não estavam estudando. Em relação às características familiares, verificou-se que, em média, 66,0% dos matriculados na graduação eram 'filho(s)', enquanto que entre os não graduandos, 46,9% tinham esta condição familiar; o tipo de família predominante nos dois grupos foi a família nuclear representada na Pnad pela categoria 'casal com filhos', com 68,2% entre os graduandos e 64,0% entre os não graduandos.

A renda familiar *per capita* (RFPC) das famílias dos graduandos era, em média nos anos de 1995 e 1999, duas vezes maior do a RFPC das famílias dos não graduandos, e cerca

de 86,3% dos graduandos pertenciam ao grupo que possuía uma RFPC acima de 1,5 salário mínimo. Entre os não graduandos, no ano de 1995, especificamente um ano após a implantação do Plano Real que estabilizou a economia brasileira, constatou-se que 61,8% dos indivíduos pertenciam a famílias que recebiam uma RFPC de até 1,5 salário mínimo da época e que no ano de 1999, este percentual aumentou para 76,8%, ou seja, os rendimentos familiares mensurados pela divisão da renda familiar pelo valor do salário mínimo vigente nos anos analisados diminuíram neste ciclo político presidencial entre as famílias deste grupo.

Entre os graduandos, o nível de escolaridade dos chefes ou responsáveis pelas famílias mais prevalente no ano de 1995 foi o ensino fundamental (43,4%), e em seguida o ensino superior (31,9%); e no ano de 1999 foi o ensino superior (38,4%) o nível de escolaridade que os responsáveis mais apresentaram. No grupo dos não graduandos, o nível de escolaridade dos chefes de família com maior representatividade, em média nos anos de 1995 e 1999, foi o ensino fundamental (51,5%). Em média, nos anos de 1995 e 1999, 62,8% dos graduandos e 71,9% dos não graduandos trabalhavam. É interessante observar que se os indivíduos trabalham, provavelmente contribuem de alguma forma para elevar os rendimentos familiares, ou mesmo suprir despesas com bens básicos e, neste caso, mesmo o percentual de não graduandos que trabalhavam sendo maior do que dos graduandos, as famílias dos graduandos possuíam uma RFPC maior do que as famílias dos não graduandos.

Os chefes de família apresentaram uma distribuição diferente em relação à distribuição pelas classes de acordo com a classificação sócio-ocupacional EGP. Tanto no ano de 1995, quanto em 1999, os responsáveis pelas famílias dos graduandos pertenciam mais às classes médias, apresentando, respectivamente, os valores percentuais de 50,4% e 49,2%. Os chefes de família dos não graduandos pertenciam mais, em ambos os anos analisados, às classes médias baixas (44,4% em média), que agregam os trabalhadores não manuais de rotina e trabalhadores manuais qualificados. Ainda em relação à composição EGP, tanto os graduandos quanto os não graduandos pertenciam em sua maioria, 74,0% e 66,5% em média nos anos 1995 e 1999, às classes médias baixas. O que se destacou em relação à distribuição dos responsáveis pelas famílias dos dois grupos foi o percentual considerável de chefes de família dos não graduandos, em comparação com os chefes de família de graduandos, que pertenciam às classes trabalhadoras, ou seja, as que agregam os trabalhadores manuais não qualificados e os trabalhadores rurais. No ano de 1995, enquanto 16,3% dos chefes de família de graduandos pertenciam às classes trabalhadoras, o valor percentual dos responsáveis pelas famílias dos não graduandos era de 26,1%. No ano de 1999, o valor percentual dos chefes de

família de graduandos passa a ser de 14,1% e o de responsáveis pelas famílias dos não graduandos de 29,7%.

Diante do exposto, conclui-se que o graduando nos ciclos políticos presidenciais de FHC era proveniente de grupos familiares com mais recursos culturais e econômicos do que o do grupo dos não graduandos nesta época, e que, provavelmente, a falta destes recursos dificultou o acesso destes indivíduos ao ensino superior. Pela ótica da Teoria da Reprodução Social esboçada por Bourdieu e Passeron (1982, 2008), este cenário evidencia que os grupos familiares dos graduandos utilizaram as estratégias de reconversão dos capitais, no caso cultural e econômico, de forma a perpetuar o seu *status* social em relação ao acesso ao ensino superior.

Nogueira e Catani (2007, p. 176) afirmaram que, desta forma, ocorre “[...] uma translação global da estrutura da distribuição entre as classes ou as frações de classes dos bens que são o objeto da concorrência (este é o caso das oportunidades de acesso ao ensino superior)” que eterniza a diferença das condições, ou seja, para ter acesso à graduação neste período analisado, o indivíduo deveria pertencer a uma família com maior *background* cultural, econômico e, conseqüentemente, social.

Pela abordagem teórica de Boudon (1981), o cenário apresentado se explica pela forma como os graduandos neste período analisado e suas famílias realizaram cálculos racionais em relação aos investimentos educacionais, avaliando seus custos, benefícios e riscos, e buscando aproveitar ao máximo as oportunidades de acesso à graduação.

Os ciclos políticos do presidente Lula (2003-2006 / 2007-2010) foram marcados pela continuidade das políticas econômicas do governo FHC, contudo houve também a implementação de “políticas de redistribuição de renda e inclusão social” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 936). De acordo com Curado (2011), entre os anos de 2003 e 2008 houve um crescimento considerável no país que apresentou um crescimento médio do PIB de 4,2% ao ano. O ano de 2009 foi uma exceção neste crescimento devido aos impactos da crise financeira mundial, mas o ano de 2010 teve uma rápida recuperação econômica. Este fato corroborou para que neste ciclo presidencial houvesse a estabilização dos preços, a melhor distribuição da renda e a diminuição da pobreza.

A partir do primeiro ciclo político do presidente Lula, o conjunto de políticas educacionais ficou conhecido como o movimento de “contrarreforma”. A contrarreforma se baseia na parceria entre o público e o privado, e as nucleações básicas são: a) educação como ‘bem público’; b) diversificação das IES, dos cursos e das formas de financiamento; c) desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior no país (LIMA, 2009), e o

reconhecimento da persistência das desigualdades educacionais neste nível de ensino. O governo Lula iniciou um processo de expansão do ensino superior que viabilizou a reestruturação e ampliação da rede federal de ensinos técnico, superior e tecnológico, a implementação de políticas de cotas, bem como o aumento do número de bolsas ofertadas nas instituições particulares argumentando que, desta forma, haveria a democratização do acesso à educação superior e a permanência dos que nela ingressavam (LIMA, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

Neste período, destacaram-se as políticas públicas educacionais que buscaram promover e ampliar o acesso ao ensino superior: Programa Universidade para Todos (PROUNI), implementado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005), com o objetivo de garantir o acesso ao ensino superior dos estudantes de baixa renda através da concessão de bolsas nas instituições privadas de ensino superior; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implementado por meio do Decreto nº. 6096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que tem como um de seus objetivos criar condições para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na graduação; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado por meio do Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2010, que objetiva reduzir a evasão e retenção dos alunos no ensino superior, por meio do auxílio àqueles com condições socioeconômicas desfavorecidas.

Entre os anos de 1995 e 2002, a expansão do ensino superior ocorreu predominantemente no setor privado. Por outro lado, entre os anos de 2003 e 2010, que corresponde aos ciclos políticos do presidente Lula, houve crescimento tanto no setor privado, quanto no público. Informações do INEP apontaram que nesses ciclos políticos presidenciais, o número de IES públicas cresceu 34,3% e o de IES privadas 27,1%, sendo que o número total de IES no país teve um aumento de 27,9%. Nas IES públicas, o Inep registrou um crescimento total no referido período de 35,4% de ingressantes nas IES públicas e 12,1% nas privadas, bem como o aumento no número de matrículas de 28,6% nas IES públicas e de 44,9% nas IES privadas (MEC/INEP, 2003, 2010). Estes valores percentuais apontam a estabilização do crescimento do setor privado que continua mantendo o maior número de IES e matriculados, e uma retomada gradual do crescimento do setor público do ensino superior principalmente a partir do ano de 2003.

De acordo com os dados das Pnads, no ano de 2003 havia no Brasil 4.350.137 indivíduos matriculados na graduação, o que representou um aumento de 72,3% em relação ao ano de 1999 e o maior crescimento/expansão registrado no período analisado que

compreendeu os anos de 1995 e 2011. Este crescimento reflete as mudanças decorrentes das políticas implementadas ao longo dos ciclos políticos do presidente FHC, tais como a LDB de 1996, a partir da qual se notou uma maior diversidade e flexibilidade das IES, o que contribuiu para a ampliação do número de instituições, cursos e vagas em todo o país em consonância com as premissas internacionais e nacionais que norteavam as políticas educacionais da década de 1990 e do Fies. Dados do Inep (MEC/INEP, 1997, 2001) mostraram que após a implementação da LDB em 1996 (BRASIL, 1996), a graduação teve um crescimento de 56,1% em seu número total de matriculados e que entre 2001 e 2004, após o Fies (BRASIL, 2001b) ser implementado, o número de matrículas na rede privada teve um aumento de 43,9%; é claro que este aumento não ocorreu somente devido a este programa, mas registra-se aqui a sua contribuição.

No ano de 2007, este número aumentou para 5.794.127 graduandos, apresentando um crescimento percentual de 33,2% em relação a 2003. Observou-se também que:

A oferta de vagas cresceu, sobretudo no ensino privado, e um contingente de potenciais candidatos, composto de indivíduos que se encontravam fora do sistema de ensino, voltaram a pleitear a oportunidade de realizar um curso superior. Nesse processo, também não se pode menosprezar o impacto do Plano Real e dos ganhos do combate à inflação que abriram novas perspectivas para uma parcela importante da população de classe média baixa. [...] (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 154).

A partir da Pnad de 2001 tornou-se possível verificar em qual rede de ensino o estudante estava matriculado. No ano de 2003, 26,1% dos graduandos estavam matriculados na rede pública e 73,8% na rede privada; no ano de 2007, 22,6% estavam matriculados na graduação em instituições da rede pública e 77,4% na rede privada. Em média, 57,2% dos graduandos e 54,5% dos não graduandos eram do gênero feminino nos anos de 2003 e 2007. Ao analisar a distribuição por cor, entre os graduandos prevaleceu a sobre representação dos brancos em relação aos pardos, negros e indígenas. Quando se comparou as frequências relativas de participação dos grupos de graduandos e não graduandos, constatou-se que os brancos/amarelos entre os graduandos correspondiam a 74,8% no ano de 2003 e a 68,5% no ano de 2007, enquanto que entre os não graduandos estes percentuais somavam 57,9% e 52,4%, nos mesmos anos. Tanto os graduandos quanto os não graduandos eram, em sua maioria, residentes em áreas urbanas e não metropolitanas. A Região Sudeste concentrava mais a residência de indivíduos de ambos os grupos, mas no ano de 2007 a Região Nordeste passou a ser a região que concentrava mais graduandos e também a que com maior estoque

indivíduos aptos, do ponto de vista educacional, a acessar o ensino superior, em comparação com as demais grandes regiões (Sul, Centro-Oeste e Norte) geográficas do país.

A condição na família mais prevalente foi a de ‘filho’ em ambos os grupos, apesar de ser mais acentuada entre os graduandos. O que se destaca nos anos analisados deste ciclo político presidencial é o crescimento do número de pessoas de referência entre os graduandos, que passou de 18,4% em 2003 para 19,8% no ano de 2007, e entre os não graduandos, os percentuais eram, respectivamente, de 21,8% em 2003 e 23,6% em 2007, isto é, as pessoas de referência passaram a estudar mais no grupo de graduandos e, ao mesmo tempo, passaram também a ter uma representação maior entre os não graduandos nos anos analisados. No ano de 2003, 65,1% dos graduandos pertenciam a famílias nucleares e este percentual decresce para 62,9% no ano de 2007. Entre os não graduandos, estes percentuais foram respectivamente de 60,4% e 59,6%. Em relação aos tipos de família, evidenciou-se o crescimento do percentual, em ambos os grupos, de indivíduos pertencentes a outros tipos de família que ano de 2007 somavam 18,9% dos graduandos e 21,3% dos não graduandos.

A renda familiar *per capita* (RFPC) dos indivíduos dos dois grupos mostra a persistência da desigualdade na distribuição deste recurso econômico. Entre os graduandos, no ano de 2003, 24,1% tinham uma RFPC de até 1,5 salário mínimo, e no ano de 2007, este percentual passou a ser de 35,5%, havendo, portanto, maior inclusão de indivíduos na graduação provenientes de famílias menos favorecidas economicamente. A distribuição dos indivíduos não graduandos, por sua vez, mostrou uma situação bem diferente quando comparada à dos graduandos, pois no ano de 2003, 61,4% dos indivíduos deste grupo eram provenientes de famílias que recebiam uma RFPC de até 1,5 salário mínimo. E no ano de 2007, este percentual aumentou para 70,7% dos indivíduos.

Este cenário possibilita duas observações: os indivíduos com situação econômica mais favorável tiveram mais acesso ao ensino superior e/ou entre os não graduandos há grupos mais desfavorecidos economicamente ao longo dos anos analisados. Os valores nominais médios da RFPC mostraram que as famílias dos indivíduos do grupo dos graduandos recebiam, em média no ano de 2003, 2,2 vezes mais do que os indivíduos do grupo dos não graduandos, ao passo que no ano de 2007, a diferença entre os valores diminuiu para 2,0 vezes.

O nível de escolaridade dos chefes de família dos graduandos também se revelou mais elevado do que a escolaridade dos chefes de família dos não graduandos. No ano de 2003, enquanto 37,8% dos responsáveis pelas famílias dos estudantes tinham o ensino superior, 47,1% dos chefes de família dos não graduandos tinham o ensino fundamental como o nível de escolaridade mais elevado e somente 7,5% tinham o ensino superior. No ano de 2007,

entre os graduandos, 36,5% dos pais ou responsáveis pelas famílias tinham o ensino superior como maior nível de escolaridade e entre os não graduandos, 42,2% dos responsáveis tinham o ensino médio como nível mais prevalente.

Em 2003, 66,0% dos graduandos e 70,6% dos não graduandos trabalhavam; e no ano de 2007, estes percentuais aumentaram para 69,4% e 72,9%, respectivamente. Entre os graduandos que trabalhavam em 2003, 22,6% estavam matriculados na rede pública de ensino e 77,4% na rede particular, ao passo que em 2007, 18,6% estudavam na rede pública e 81,4% na rede privada.

Quanto à composição sócio-ocupacional EGP, 73,8% dos graduandos pertenciam às classes intermediárias e 46,8% dos chefes de família destes pertenciam às classes médias no ano de 2003. Em 2007, 73,1% dos graduandos pertenciam às classes intermediárias e 41,0% dos responsáveis pelas suas famílias pertenciam às classes médias. Analisando as informações dos dois anos pesquisados, verificou-se que não houve grande variação na distribuição dos graduandos nas posições das classes sociais e, em relação aos chefes de suas famílias, o percentual destes que pertenciam às classes médias diminuiu 5,8% apesar de a maior parte deles continuar situada nestas classes. Entre os não graduandos, nos anos de 2003 e 2007, constatou-se que 68,2% e 67,6%, respectivamente, pertenciam às classes intermediárias. Percentuais estes que estão próximos aos averiguados para a composição sócio-ocupacional dos graduandos que trabalhavam. A maior diferença que se obteve, em comparação aos grupos dos graduandos, foi em relação à posição dos chefes ou responsáveis pelas famílias dos não graduandos que, em ambos os anos, pertenciam em sua maioria às classes intermediárias, registrando os valores percentuais de 49,8% e 50,5%, respectivamente.

Comparando as informações obtidas a partir da análise das Pnads dos ciclos políticos do presidente Lula, verificou-se que o perfil dos estudantes de graduação mudou em relação a algumas características investigadas nos ciclos políticos do presidente FHC. Talvez este seja um resultado da continuidade das políticas sociais que buscavam promover melhorias na vida de toda a população do país, bem das políticas educacionais implementadas que objetivavam, no caso do ensino superior, expandir a sua abrangência e possibilitar que o maior número possível de indivíduos tivesse ingresso neste nível de ensino de forma democrática.

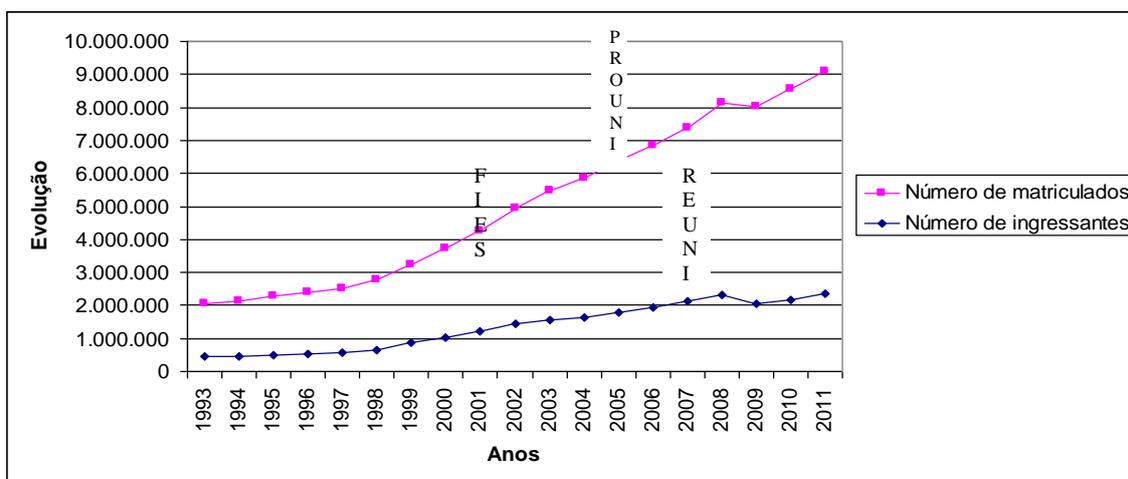
Assim, gradativamente houve o aumento do número de pardos, negros e indígenas entre os graduandos, apesar da persistência da sobre representação de brancos. Em relação à localização geográfica, a Região Nordeste apontou atrás da Região Sudeste, como a que tem mais potencial de crescimento das oportunidades de acesso ao ensino superior, superando a Região Sul. As características familiares demonstraram que outros indivíduos com condição

na família diferente de ‘filho’, bem como pertencentes a outros tipos de família diferentes do predominante ‘casal com filhos’ começaram também a ter maior inserção na graduação. Infelizmente, ainda entre os anos de 2003 e 2010, persistiu a desigualdade de renda entre os grupos familiares dos graduandos e dos não graduandos, todavia houve uma inclusão maior de estudantes na graduação provenientes de famílias com RFPC menor de acordo com as Pnads analisadas (2003 e 2007).

No ano de 2011 começou o primeiro ciclo político da presidente Dilma Rousseff que a princípio deu continuidade às políticas econômicas adotadas pelo governo anterior, porém em um cenário diferente do panorama de crescimento apresentado entre os anos de 2003 a 2008 e 2010, pois o país sofria as consequências da crise financeira internacional deflagrada no ano de 2008 e, “especialmente em 2010/2011 [...], os limites ao modelo de crescimento baseado no mercado interno e na redistribuição da renda, combinado a manutenção de juros elevados e apreciação cambial, mostraram-se claros” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 934). No âmbito social, Mattoso (2013, p. 115) ao traçar o panorama dos dez anos – 2002 a 2012 – de governos pós-neoliberais no país, afirmou que a redução da pobreza e a redistribuição a renda iniciada no governo Lula e com continuidade no governo Dilma foram marcos importantes para a ampliação da democracia e a inserção “de milhões de brasileiros na sociedade e no consumo”.

Em relação à educação superior, as políticas educacionais em nada foram alteradas, havendo a continuidade e consolidação das até então implementadas. O Gráfico 1 mostra a evolução dos números de matriculados, ingressantes e as principais políticas públicas relacionadas à promoção do acesso a este nível de ensino no período analisado.

Gráfico 1 - Números da recente expansão do ensino superior no Brasil e as políticas educacionais de acesso



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior do MEC/INEP. Elaboração própria.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) através das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação - registrou que, entre os anos de 1995 e 2011, o percentual de IES no país aumentou 164,5%, o de ingressantes 359,8% e o de matriculados 283,0%, o que constitui a recente expansão do ensino superior de graduação no Brasil (MEC/INEP, 1995, 2011). Entre os anos de 2005 e 2007, após a implementação do PROUNI (BRASIL, 2005), o número total de matriculados aumentou 14,9%, e nas instituições privadas 19,0%, nas modalidades presencial e a distância. Após a implementação do REUNI em 2007, entre os anos de 2008 e 2011, o número total de matriculados cresceu 16,0%, sendo 14,2% nas IES públicas. Desde 1992, as IES públicas apresentam um crescimento lento, porém gradual em seu número de matrículas e, entre os anos de 1995 e 2011, o percentual total de crescimento foi de 127,8%. O aumento do número total de ingressantes no período de 1995 a 2011 foi expressivo e totalizou 360,0%.

Além do aumento do número das IES, também foi verificada uma melhor distribuição das mesmas pelas regiões geográficas que, em consonância com uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, que teve vigência até o ano de 2011, estabeleceu a implementação de uma política de expansão para a distribuição de forma mais igualitária da oferta de vagas pelas diferentes regiões do país, está sendo alcançada, principalmente a partir do REUNI em 2007. Em relação às taxas de matrículas líquidas por região, verificou-se que em 1995 na Região Centro-Oeste esta era de 6,6% e passou para 10,5% no ano de 2011; na Região Nordeste passou de 15,1% para 20,3%; a Região Norte apresentou o percentual de

2,9% em 1995 e passou para 6,5% em 2011; a Região Sudeste passou de 56,8% para 44,9%; e a Região Sul passou de 18,6% para 17,8% nos mesmos anos analisados.

Considerando o PNE como uma importante política de desenvolvimento da educação do país, o de 2001 tinha como uma de suas metas “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001a, p. 45). Infelizmente esta meta não foi alcançada em relação ao ensino superior de graduação no país que atingiu 14,6% dos estudantes nesta faixa etária no ano de 2011. Esta mesma meta foi analisada em relação às grandes Regiões Geográficas brasileiras e verificou-se que mesmo tendo uma redução em seu percentual, a única região que atingiu esta meta foi a Região Sudeste. Destaca-se que esta meta pode ser analisada pela taxa líquida de matriculados com idade entre 18 e 24 anos neste nível de ensino.

Ainda de acordo com as metas do PNE (BRASIL, 2001a), verificou-se que a terceira entre elas propõe a criação de um amplo sistema de educação a distância e a partir do ano de 2006, com a promulgação do Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006 que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), começaram os esforços para que esta meta fosse cumprida. Dos 6.739.689 estudantes matriculados na graduação no país em 2011, 14,7% estavam cursando este nível de ensino na modalidade a distância que teve um crescimento em suas matrículas, tanto na rede pública quanto na privada, entre os anos de 2006 e 2011 de 382,9% (MEC/INEP, 2006, 2011).

Outra meta do PNE de 2001 que estipulava a adoção de programas de assistência estudantil pelas instituições públicas de ensino pôde ser contemplada através da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que tem como objetivos democratizar as condições para promover a permanência dos estudantes na educação superior pública federal e minimizar os efeitos das desigualdades para que estes estudantes concluam seus cursos. O PNAES foi formulado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) a partir de uma pesquisa realizada nos anos de 1996/7 sobre o perfil dos estudantes das universidades federais e sua primeira versão foi publicada em outubro de 1998. Desde então, o PNAES teve continuidade e foi aperfeiçoado pelo FONAPRACE que realizou uma segunda pesquisa nos anos de 2003/4 (ANDIFES, 2011).

No ano de 2007, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) adotou o PNAES e no dia 12 de dezembro deste ano o MEC por meio da Portaria Normativa nº. 39 o instituiu na Secretaria de Educação Superior, sendo reconhecido como política de governo. A partir de janeiro de 2008 passou a vigorar e teve um

papel estratégico na assistência estudantil prestada pelas universidades. No dia 19 de julho de 2010, por meio do Decreto n. 7.234, o PNAES foi consolidado como Programa Nacional de Assistência Estudantil, mantendo a mesma sigla e tornando-se um programa de estado. “O PNAES estabelece que sejam atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” [...] (ANDIFES, 2011, p. 12) e este programa foi fundamental para o alcance das metas do REUNI.

Os resultados da pesquisa realizada no ano de 2010 mostraram que 53,5% dos estudantes eram do gênero feminino, 74,5% possuíam até 24 anos de idade, e houve o aumento do número de estudantes pardos e pretos pertencentes às classes C, D e E, mensuradas pelos critérios de classificação econômica, utilizados pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), quando comparados aos resultados da pesquisa realizada nos anos de 2003/4, o que “evidencia o importante papel [das] políticas na democratização do acesso à universidade pública”. Em relação às características familiares, 55,2% dos estudantes moravam com os pais, 60,0% dos pais e 68,0% das mães dos estudantes possuíam pelo menos o ensino médio, 28,0% dos pais e 33,0% das mães possuíam o nível superior completo, 43,7% dos estudantes pertenciam às classes C, D e E, e 37,6% dos estudantes trabalhavam (ANDIFES, 2011, p. 44-46). Informações estas que em relação ao gênero, faixa etária, cor e características familiares discorrem com os aspectos microsociais averiguados nas Pnads analisadas no mesmo período (anos de 2003 e 2007).

No que tange à participação nos Programas de Assistência Estudantil, 15,0% dos estudantes utilizavam programas de alimentação, 10,5% eram atendidos pelos programas de bolsa de permanência e 10,1% pelos programas de transporte. Os resultados apresentados no relatório intitulado “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras” publicado no ano de 2011 evidenciaram também resultados sobre os aspectos culturais e qualidade de vida dos estudantes que, em conjunto com os resultados socioeconômicos, fornecem subsídios para a implementação de ações, programas e políticas para a educação superior pública e também possibilitam a realização de outras pesquisas (ANDIFES, 2011).

No dia 15 de novembro de 2014 teve início a mais recente pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais realizada pela ANDIFES e pelo FONAPRACE e as informações fornecerão o perfil do corpo discente das universidades, constatarão os impactos da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), do ENEM e do SISU, e serão utilizadas para fomentar a implementação de novas políticas públicas. Os resultados da

pesquisa também servirão para mostrar as novas demandas dos estudantes, e consequentemente possibilitará que a assistência estudantil seja mais abrangente e democrática, haja vista que as vulnerabilidades atuais são múltiplas (ANDIFES, 2014).

Ao analisar os microdados das Pnads de 1995 e 2011, que demarcaram o período de análise deste trabalho, procurou-se averiguar as características – aspectos microssociais – dos graduandos e não graduandos. Havia no país 1.770.337 matriculados na graduação em 1995 e no ano de 2011 este número passou para 6.259.030, representando um aumento de 253,5%. Os indivíduos não matriculados em nenhum nível de ensino e com o ensino médio completo somavam 10.202.285 no ano de 1995 e 35.140.636 em 2011. Quando se aplicou o filtro em relação à idade destes indivíduos – 18 a 30 anos -, verificou-se que no ano de 1995 os não graduandos passaram a ser 6.239.366 e em 2011, 20.234.386, o que demonstra que o ensino superior ainda possuía um enorme potencial de crescimento no que se refere ao estoque de pessoas aptas, do ponto de vista educacional, a frequentá-lo.

No que se refere aos aspectos microssociais dos grupos analisados, observou-se que brancos, mulheres, residentes de áreas não metropolitanas e da Região Sudeste prevaleceram tanto no grupo dos graduandos quanto no dos não graduandos. A prevalência destas características sociodemográficas e geográficas nos dois grupos retratam, de certa forma, a estrutura demográfica brasileira. De acordo com os resultados do Censo Demográfico do IBGE (2010), foi observado que os indivíduos se autodeclararam mais como sendo brancos, apesar do crescimento de indivíduos que passaram a se autodeclarar pardos e negros; na pirâmide etária as mulheres passaram a ser a maioria a partir faixa etária de 30 a 34 anos; e também o fato de um maior contingente de indivíduos residir na Região Sudeste que incluía 41,0% da população brasileira, com destaque para o estado de São Paulo, onde residiam aproximadamente 21,7% desta população<sup>11</sup>.

As características familiares examinadas no grupo de graduandos e no de não graduandos mostraram que apesar de a condição de ‘filho’ e do tipo de família ‘casal com filhos’ prevalecerem em ambos os grupos, houve uma grande diferença em relação aos aspectos econômicos e culturais destas famílias que se confirmaram quando se averiguou as posições das classes sociais de acordo com a composição EGP dos chefes ou responsáveis por estas famílias. Quando as informações familiares dos grupos do ano de 1995 foram comparadas às do ano de 2011, ficou evidenciado que as referidas diferenças diminuiriam ao

---

<sup>11</sup> Os dados sobre a população da região Sudeste e do estado de São Paulo estão de acordo com as estimativas da população residente no país e nas unidades federativas na data de 1º de julho de 2014. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa\\_tcu.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2014/estimativa_tcu.shtm)>. Acesso em: 11 dez. 2014.

longo dos anos analisados, porém permaneceram algumas, mesmo que de forma menos acentuada. Em 1995, 87,5% das famílias dos graduandos tinham uma RFPC acima de 1,5 salário mínimo e em 2011, este percentual passou para 56,2%, isto é, ainda permaneceram a maioria; ao passo que entre as famílias dos não graduandos, averiguou-se que no ano de 1995, 61,8% das famílias detinham uma RFPC de até 1,5 salário mínimo, e este percentual aumentou para 90,5% no ano de 2011. Desta forma, ficou evidente a desigualdade de renda entre os dois grupos.

Em relação ao capital cultural, verificou-se a diferença, em termos de nível de escolaridade e anos de estudos, dos chefes ou responsáveis pelas famílias de ambos os grupos. Notadas estas diferenças no tocante à renda e à instrução dos chefes de família, a composição EGP mostrou que os chefes de família dos graduandos pertenciam mais às classes médias. Carvalho e Waltenberg (2014, p. 21) observaram que “os fatores que mais se destacaram com relação a não vulnerabilidade no acesso ao ensino superior [entre os anos de 2002 e 2011] estão relacionados ao *background* familiar, isto é, ter chefe instruído ou com alto nível de renda domiciliar *per capita*”. “[...] É também de se notar que os estudantes de nível superior, embora muitas vezes com recursos muito limitados, continuam sendo, na média, de origem social muito superior à da população como um todo, que não chega a este nível de educação.” (SCHWARTZMAN; CASTRO, 2005, p. 13)

As principais modificações que ocorreram tanto no grupo de graduandos quanto no de não graduandos evidenciam as transformações do fenômeno expansão do ensino superior e sua democratização. O primeiro a ser salientado é o crescimento do número de graduandos pardos observado entre os anos de 1995 e 2011, possivelmente este fato representa um dos resultados da implementação do PROUNI e das políticas de cotas ou bonificações. Houve também o crescimento do número de estudantes pretos e indígenas, porém de forma menos acentuada do que o dos pardos. Interessante ressaltar que também houve o aumento da participação dos pardos, pretos e indígenas na constituição étnica do grupo dos não graduandos. Outra possível explicação é que as pessoas estejam se autodeclarando mais como indivíduos destas cores/raças do que nos anos passados por perceberem que podem aproveitar as oportunidades propagadas pelas políticas públicas, no caso as educacionais de expansão e promoção de acesso ao ensino superior, e conseguirem mais alcance educacional, bem como os retornos deste investimento, ou também por perceberem que desta forma há um reconhecimento simbólico e reafirmação do *status* enquanto grupos étnicos.

Os indivíduos com mais idade passaram a estudar mais, ou seja, graduandos a partir dos 34 anos passaram de 10,1% no ano de 1995 para 16,9% no ano de 2011, indicando que os

indivíduos estão utilizando mais a racionalidade (BOUDON, 1981) em relação às oportunidades educacionais de acesso ao ensino superior disponíveis principalmente por meio dos cursos ofertados pela educação a distância. Assim, os indivíduos estão se escolarizando mais, até mesmo fazendo uma segunda ou terceira graduação com o intuito de melhorar sua posição no mercado das ocupações. Cabe salientar que este fato também pode inflacionar as credenciais educacionais por meio do aumento do número de diplomas em determinadas profissões que o mercado não tem como absorver e ter o efeito perverso de uma espiral descendente. Nesta espiral, os indivíduos mesmo com diplomas de ensino superior – graduação – exerceriam ocupações que exigem o nível de ensino médio (BOUDON, 1979; HIRSCH, 1979; TAVARES JÚNIOR, 2007), não considerando os limites sociais que a educação possui ao não converter as oportunidades educacionais em realizações sociais.

Observou-se que entre os graduandos houve o aumento da participação de estudantes residentes na Região Nordeste principalmente nas áreas não metropolitanas; o crescimento do percentual de ‘pessoas de referência’ que se tornaram graduandos, bem como de pertencentes a outros tipos de família; a inclusão de um número maior estudantes provenientes de famílias com RFPC de até 1,5 salário mínimo; e o aumento do número de estudantes pertencente a famílias cujos chefes ou responsáveis estavam situados nas classes médias baixas e trabalhadoras de acordo com as posições de classe da composição EGP. Desta forma, este grupo no ano de 2011 ficou mais heterogêneo em comparação às suas características observadas no ano de 1995, o que demonstra que houve mobilidade dos estudantes oriundos de grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade social<sup>12</sup>.

As características do grupo dos não graduandos que mais se destacaram foram: o aumento do percentual dos indivíduos da Região Sudeste principalmente nas áreas não metropolitanas, possivelmente devido a concentração de pessoas ao redor de regiões que são polos industriais; a participação considerável de indivíduos com as condições na família de ‘pessoa de referência’ e ‘cônjuge’, bem como o crescimento na participação de indivíduos pertencentes a outros tipos de família seguindo a tendência observada pelo Censo do IBGE

---

<sup>12</sup> O conceito de vulnerabilidade social a que este trabalho se refere é o do autor Daniel de Aquino Ximenes, pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO-UFMG). Em seu verbete, a vulnerabilidade social é explicada como sendo “um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos provocados por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária, baixos índices de capital social, humano ou cultural [...], dentre outros [...]. [Também] vulnerabilidade social traduz-se na dificuldade do acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do estado, do mercado e da sociedade, resultando em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores [...]” (XIMENES, 2010).

(IBGE, 2010) em relação à modificação dos arranjos familiares; os grupos familiares deste grupo possuem menos renda familiar nominal em relação aos grupos familiares dos graduandos, bem como menos RFPC; e tanto indivíduos quanto chefes das famílias deste grupo pertencem às classes médias baixas e trabalhadoras de acordo com a composição EGP.

Ao estudar as desigualdades é necessário também analisar a estrutura social, pois por meio dela identifica-se o formato de uma sociedade e a maneira como as classes sociais se relacionam, o que possibilita verificar como os indivíduos são distribuídos pelas diversas classes, o grau de igualdade desta sociedade e a forma como as classes se relacionam (SCALON, 2009). Assim, os estudos sobre a estratificação educacional no país têm considerado o cenário social, o qual possui fatores complexos que se combinam e que podem promover ou não a ascensão social. Por exemplo, há algumas décadas o diploma universitário era quase uma garantia para a mobilidade social. Atualmente, somente o diploma não basta, pois outras habilidades e uma formação mais ampla são necessárias para se atingir o mesmo objetivo. A forma como os “[...] benefícios da educação são distribuídos entre os alunos das várias classes sociais em decorrência da diferença de aproveitamento escolar, das variadas aspirações e do próprio conteúdo da educação” é refletida na estrutura social de uma sociedade (DEMETERCO, 2009, p. 178).

Neste sentido, a partir da caracterização dos grupos de graduandos e não graduandos de acordo com os últimos ciclos políticos presidenciais e seus aspectos macrosociais, foram constatados os aspectos microsociais dos indivíduos de ambos os grupos, bem como as modificações observadas entre os anos de 1995 e 2011 nesta caracterização. A análise destes aspectos possibilitou concluir que houve uma pequena mobilidade social por parte dos estudantes e a (i) mobilidade ou quase permanência da maior parte dos indivíduos que não estavam estudando. De certa forma, sugere-se que a estratégia utilizada pelos grupos pode ser a descrita por Boudon (1981), na qual os indivíduos realizam seus cálculos em relação aos investimentos educacionais como, por exemplo, até qual nível escolar deve-se estudar, baseando-se pelo padrão das chances educacionais pensadas em relação aos custos, riscos e benefícios das probabilidades de sucessos ou fracassos, bem como o alcance educacional de seus pais ou grupo familiar.

O relatório da Pnad de 2013 (IBGE, 2013) apontou que havia aproximadamente 39.381.000 de indivíduos com 11 anos de estudo completos e 7.347.000 frequentando a educação superior, compreendendo a graduação, o mestrado e o doutorado. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no país avançou, mas o setor educacional, principalmente no que diz respeito ao nível de escolaridade da população adulta, pouco colaborou para que

este índice melhorasse. Apesar de a educação ter contribuído menos que os outros subíndices – renda e longevidade – foi ela a que mais se desenvolveu a partir da década de 1990<sup>13</sup>. No entanto, as evidências apontam que o sistema educacional brasileiro registrou melhorias significativas nas últimas décadas, em especial nas dimensões de acesso e rendimento (fluxo), tendo, contudo, avanços parciais, haja vista que o aumento em uma dimensão geral esteve relacionado ao retrocesso em outras, como por exemplo, as relacionadas ao desempenho: proficiência, aprendizagem, qualidade (TAVARES JÚNIOR; FARIA; LIMA, 2012).

De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior de Graduação do Inep do ano de 2013, havia no país 2.391 IES, sendo 301 públicas e 2.090 privadas; 7.305.977 matriculados tanto nos cursos presenciais quanto nos da educação a distância, sendo 5.373.450 nas IES privadas e 1.932.527 nas públicas; e 2.742.950 ingressantes nestas IES. Em relação à distribuição do número de estudantes matriculados por cor/raça, verificou-se que 4.254.240 não informaram ou declararam sua cor e dos 3.051.737 que declararam, 62,5% eram brancos ou amarelos, 29,8% pardos e 7,7% pretos ou indígenas. Em relação ao ano de 2011, houve um aumento de 1,1% no número de IES e 8,4% no número de estudantes matriculados na graduação, o que demonstra o crescimento contínuo deste nível de ensino.

Toda essa análise aponta que as transformações sociais observadas ao longo dos ciclos políticos governamentais se traduziram nas modificações das características dos graduandos e não graduandos analisadas acima e mostraram como a recente expansão do ensino superior de graduação e sua objetivada democratização de comportaram no período analisado. Desta forma, compreende-se que os investimentos na educação superior devem continuar principalmente através da implementação de programas e políticas que beneficiem principalmente indivíduos oriundos de famílias com baixa renda de acordo com os critérios adotados pelas próprias políticas, o que corresponde a maioria dos indivíduos que ainda não tiveram acesso ao ensino superior.

---

<sup>13</sup> A metodologia utilizada pela mensurar o subíndice educação sofreu alteração a partir do ano de 2013 e passou a ser uma “variável com a combinação de quatro indicadores: percentuais de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e de 18 a 20 anos com ensino médio completo”. (Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2013/07/29/melhora-do-idhm-educacao-e-puxado-por-fluxo-escolar.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

## 6.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Uma das questões fundamentais dentro do debate sobre educação, o seu papel como agente de ascensão social e promoção de igualdade é “em que medida o acesso à escolarização é democrático ou não”, ou seja, até que ponto ele atua como equalizador ou discriminador das oportunidades. “[...] A estabilidade temporal das desigualdades parece ter pelo menos uma explicação: a persistência dos diferenciais de classe nas chances educacionais” (SCALON, 2004, p. 323).

Se a educação é entendida como um recurso importante para a obtenção de *status* e posição social, uma sociedade justa deve garantir acesso igualitário a ela. Isto significa assegurar não só sua universalidade, no sentido de oferecer vagas a todos, mas também que as discrepâncias na qualidade do ensino não sejam tais que se tornem um diferenciador capaz de aprofundar e cristalizar desigualdades sociais existentes na origem [...] (SCALON, 2004, p. 324).

Silva (2013) afirmou que as matrículas nas universidades em outros países também refletem as desigualdades das sociedades nas quais estão inseridas e quando estas instituições aumentam o número de vagas ofertadas, elas possibilitam a inclusão de segmentos da população que até então estavam à margem deste nível de ensino. As vantagens que decorrem deste acesso são:

[...] uma formação extensa – dentro dos limites do que já foi discutido sobre formação – e a credenciais que dão mais chances no mercado de trabalho, com a possibilidade de uma maior renda. Além disso, os benefícios da formação superior acabam por refletir, indiretamente, em benefícios que vão além do aspecto financeiro, tais como menos problemas de saúde, menor participação em atividades criminosas, mais participação política e maior participação em trabalhos voluntários – ressaltando que estes fatores geralmente não deixam de estar relacionados aos aspectos econômicos (SILVA, 2013, p. 123-124).

Porém, Reisberg e Watson (2010) apontaram a existência de padrões de sub-representação no acesso ao ensino superior, relacionados a fatores como idade, local onde mora, sexo, etnia, língua materna, escolaridade dos pais, condição de habitação, de saúde, ser ou não portador de deficiência, envolvimento com atividades criminosas, dificuldades de aprendizagem, origem familiar e religiosa em quase todos os países do mundo.

O relatório da OCDE citado por Baroni (2010, p. 5) assinalou que entre os vários fatores que afetam de forma positiva a equidade no ensino superior, os principais são: “o combate à iniquidade nos níveis anteriores de educação”; a expansão quantitativa de vagas; a

diversificação dos “sistemas de ensino superior”; e a articulação deste nível de ensino com o ensino médio. Até porque “[...] em uma sociedade de classes, as condições nunca serão iguais, mas há inúmeros exemplos de nações em que as diferenças sociais são atenuadas justamente por haver um padrão de educação similar para todos” [...]. Entretanto, a democratização do acesso tem, em um primeiro momento, o sentido de ampliação do número de vagas para atender um contingente maior de indivíduos que tenha completado o ensino médio. Contudo, em um segundo momento, também tem o significado de justiça, a partir do qual a democratização do acesso ao ensino superior só será concretizada se for aberta a todos os que tiverem condições – ‘vontade e aptidão’ – para cursar este nível de ensino (BARONI, 2010).

Gentili (2009) analisou o cenário de produção social de exclusão e seus efeitos sobre o direito dos indivíduos à educação nos países da América Latina e no Caribe e concluiu que as desigualdades educacionais produzem o efeito de, ao aumentarem as oportunidades dos mais pobres, aumentarem também as oportunidades dos mais ricos. Desta forma, a desigualdade educacional permanece constante ou pode até mesmo ser ampliada e o tratamento desigual das oportunidades educacionais associado ao das oportunidades sociais “torna-se muito mais severo naqueles grupos da população que, como os indígenas e os afro-latinos, sofrem de maneira mais intensa a discriminação e a exclusão [...]”. Seu estudo também evidenciou a existência e persistência do ‘racismo educacional’ ou ‘*apartheid* educacional’ que atua tanto na quantidade quanto na qualidade das oportunidades educacionais disponibilizadas a esses grupos, as quais mesmo aumentando e promovendo mais o acesso, não diminuiram as distâncias existentes entre eles e os grupos sociais mais favorecidos (GENTILI, 2009, p. 1.068).

No Brasil, as conclusões do estudo de Gomes e Moraes (2012, p. 180) apontaram que “a expansão das matrículas e o crescimento do sistema são resultados de políticas públicas sistemáticas, levadas a efeito por um longo período” [1995-2008], políticas estas que se caracterizam por serem de Estado, e que o setor privado da educação superior no país constituiu até o ano de 2008 um ‘sistema’ de massa, pois 16,4% dos seus estudantes matriculados (3.208.091) tinham entre 18 e 24 anos. Pellazo e Gomes (2012, p. 879) afirmaram que mesmo com o aumento do número de indivíduos que tiveram acesso ao ensino superior, permaneceram inalteradas as desigualdades em relação à qualidade do ensino, “ao grau de democratização”, bem como à disputa pelo ingresso em cursos e instituições de prestígio. Almeida (2007, p. 45) assegurou que “[...] a permanência no ensino superior deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades”.

O estudo de Amaral (2013) apontou que a ampliação das matrículas em todos os níveis da educação brasileira e a maior qualidade do ensino na educação superior dependem de transformações na estrutura social e econômica do país, do planejamento de recursos públicos em educação que permitam sua qualidade e a permanência dos estudantes. Documentos do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apontam que a educação superior propicia tanto benefícios individuais quanto sociais, pois pessoas mais bem educadas têm maior produtividade, quando comparadas com as demais. Este fato ocorre principalmente na contemporaneidade, na qual o conhecimento tem adquirido a capacidade de ser um diferencial e ‘gerador de riquezas’ (SCHWARTZMAN, 2001).

Prates, Silva e Paula (2012, p. 41), ao estudarem como os diferentes tipos de gestão das IES influenciavam a democratização do nível superior, concluíram que a estratificação dos modelos do ensino superior se reflete “posteriormente no prestígio dos cargos que os indivíduos ocuparão no mercado de trabalho”, uma vez que as instituições acadêmicas voltadas para a pesquisa (“de elite”) mediante seu ambiente e valores estimulam mais a criação de capital cultural necessário para a ocupação de cargos com maior prestígio na sociedade, do que as instituições profissionalizantes (“vocacionais”) que possuem valores diferentes e enfatizam a especialização técnica dos indivíduos.

A trajetória escolar dos indivíduos, por sua vez, fornece conhecimentos e valores que sempre ganharão novos contornos ao longo de suas existências e as universidades, enquanto instituições educacionais são importantes centros de produção, manutenção e inovação dos saberes de uma sociedade. Estas instituições deveriam se basear no princípio da equidade que, por sua vez, “[...] está na base de uma sociedade democrática [e] é um valor a ser realizado também nos processos ditos de democratização da educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 116). As políticas de democratização implementadas via ampliação de matrículas e ações afirmativas são necessárias e contribuem para a mudança do elitismo e racismo que colaboram para aumentar as desigualdades sociais. Ocorre que o “maior obstáculo para a ‘democratização’ e expansão da educação superior é a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237).

Dados do Censo Demográfico (IBGE, 2013) constataram que o percentual de pessoas com o curso superior completo passou de 4,4% no ano de 2000 para 7,9% no ano de 2010, mostrando que a recente expansão do ensino superior teve seu efeito sobre a população brasileira. Suliano e Siqueira (2009) afirmaram que entre os fatores que mais contribuíram para a queda recente das desigualdades, destacam-se o aumento do nível médio de

escolaridade da população e, conseqüentemente, os retornos a esta educação adquirida em termos do aumento da renda.

Uma das formas de elevar a probabilidade de efetivar este retorno seria investir mais em educação, principalmente na educação superior que ainda preserva o valor de suas credenciais apesar de sua expansão recente no país. Os investimentos podem gerar a manutenção de posições e privilégios dos indivíduos e seus grupos familiares de acordo com Bourdieu (1982, 1989), principalmente por meio da estratégia de reconversão dos capitais – cultural, econômico e social – ou, através do cálculo racional de classes concorrentes, outros grupos obterem prestígio educacional, segundo Boudon (1981).

A democratização do acesso ao ensino superior só pode se concretizar se realmente promover a inclusão de indivíduos e grupos histórica e tradicionalmente excluídos. Neste capítulo examinou-se como a caracterização do grupo dos graduandos e dos não graduandos, em consonância com o contexto macrossocial foram se configurando em cada ciclo político presidencial entre os anos de 1995 e 2011.

Muitos avanços foram observados, o que permite afirmar que a democratização se ainda não se efetivou completamente, se desenvolve neste sentido para fazer os ajustes necessários e se consolidar como forma de oferecer mais oportunidades educacionais aos grupos e contemplar aqueles que realmente querem aproveitá-las, até mesmo porque:

Em suma, a verdadeira igualdade significa tornar o acesso disponível com os recursos e o apoio necessários para as pessoas obterem sucesso e tirarem proveito de novas oportunidades. São necessários novos serviços, que proporcionem acompanhamento acadêmico, apoio e orientação para auxiliar no que se refere à cultura social e acadêmica em nível universitário e apoio financeiro para amenizar as dificuldades econômicas. Os estudantes provenientes de grupos desfavorecidos são menos propensos a ter pais com formação universitária, capazes de apoiá-los e influenciá-los no sentido da persistência e do sucesso [...]. (REISBERG; WATSON, 2010, p. 4)

A efetiva democratização do acesso envolve também outras dimensões que contribuem para seu alcance, dimensões estas que abrem perspectivas para a realização de outras pesquisas.

### 6.3 DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES

Em relação às hipóteses explicativas deste estudo, a primeira conjecturou que os indivíduos de origens sociais desfavoráveis tenham driblado obstáculos pregressos em suas trajetórias e alcançaram o ensino superior com mais frequência diante de mais oportunidades. Assim, compararam-se os atributos sociodemográficos e geográficos dos graduandos entre 1995 e 2011 e os resultados comprovaram esta hipótese, pois houve maior inserção de pardos, negros e indígenas na graduação, com destaque para os pardos; e apesar de a maioria dos graduandos estarem situados na faixa etária adequada para cursar este nível de ensino, ou seja, terem de 18 a 24 anos de idade, verificou-se o crescimento na participação de graduandos a partir dos 34 anos, isto é, mais velhos. As características geográficas revelaram que também aumentou a participação de graduandos residentes em regiões não metropolitanas (12,3%) e das Regiões Nordeste (5,4%), Norte (3,8%) e Centro-Oeste (3,4%).

Tais fatos explicam-se provavelmente devido à diminuição da dimensão da desigualdade de cor no que se refere ao acesso ao ensino superior, fato este comprovado também pelo trabalho de Mont'Alvão Neto (2014), pelo crescimento dos cursos ofertados pela educação a distância que, de acordo com o Inep (2010), atendem a um público com média de idade de 33 anos e podem ter características mais flexíveis ao indivíduo que está no mercado de trabalho e pelo processo de interiorização da educação superior no país. Ressalta-se que ambos os avanços podem ser considerados como resultados da implementação de políticas públicas que buscaram promover o acesso ao ensino superior e sua democratização, principalmente a partir dos anos 2000, por um lado, e pela utilização da racionalidade (BOUDON, 1981) dos indivíduos destes grupos em aproveitar estas oportunidades educacionais, optando por continuarem os seus estudos na graduação.

Salienta-se que as mesmas características verificadas no grupo de graduandos foram estudadas no grupo de não graduandos, respeitados os limites em relação aos anos de estudo – possuir o ensino médio completo – e a faixa etária – 18 a 30 anos – dos indivíduos de ambos os grupos que foram necessários para tornar os grupos mais homogêneos e sua comparação mais condizente com o objeto de estudo.

A segunda hipótese afirmou que os grupos familiares podem estar alterando seus padrões de expectativas educacionais e estudantes provenientes de famílias com recursos mais limitados têm tido mais acesso à graduação nos últimos ciclos políticos presidenciais no país. Para testar esta hipótese, neste trabalho foram verificadas as seguintes características familiares: a condição do estudante de graduação na família e o tipo de família ao qual

pertencia que configuram como o capital social ou recurso social; a renda familiar *per capita* (RFPC) como *proxy* do capital ou recurso econômico do grupo familiar do estudante; e escolaridade do chefe de família como *proxy* do capital cultural ou herança cultural familiar.

No que tange ao aspecto social, a condição na família dos graduandos apresentou uma modificação em relação ao ‘filho’ e sua participação diminuiu em 13,2% no período acima citado, ao passo que aumentou em 5,6% o número de estudantes na condição de pessoa de referência. O pertencimento dos graduandos a outros tipos de família cresceu em 3,6%, ou seja, aumentou a inserção de graduandos pertencentes a arranjos familiares compostos por indivíduos que moram sozinhos, pais e filhos, avós e netos, entre outros, seguindo a tendência observada pelos resultados do Censo do IBGE (IBGE, 2010) referente às modificações na constituição dos arranjos familiares no país.

Em relação à renda, considerada como o recurso econômico utilizado pelos grupos familiares, verificou-se que apesar de ainda no ano de 2011 os graduandos pertencerem em sua maioria a famílias cuja RFPC era acima de 1,5 salário mínimo, houve maior inserção de graduandos provenientes de famílias que recebiam até 1,5 RFPC, que passou de 12,5% no ano de 1995 para 43,8% em 2011. Quando foi analisado este recurso entre as famílias dos não graduandos, constatou-se que a RFPC destes grupos familiares sempre apresentou valores menores quando comparados aos valores averiguados entre os grupos familiares dos graduandos, tanto em relação à RFPC mensurada por valores do salário mínimo vigente em cada Pnad analisada, quanto aos valores médios nominais.

Quando se examinou o recurso cultural ou capital cultural (BOURDIEU, 2008), a principal modificação observada no período foi o aumento da participação dos graduandos provenientes de famílias com chefes ou responsáveis com escolaridade indeterminada ou sem instrução que passou de 3,3% no ano de 1995 para 5,6% em 2011, havendo, portanto, maior inserção de graduandos de grupos familiares com chefes de família com menor capital cultural, ou seja, menos escolaridade. Cabe salientar que, de forma geral, os graduandos são provenientes de famílias cujos chefes ou responsáveis possuem mais escolaridade – ensino médio e superior –, fato este que corroborou com o aumento observado na escolaridade da população brasileira e se acentuou quando se comparou com a escolaridade e a média de anos de estudos dos chefes de família do grupo dos não graduandos.

Estes resultados mostram que a expansão das vagas e, conseqüentemente, a maior oferta de oportunidades educacionais tem influenciado os padrões de ingresso dos graduandos que ao longo dos anos pesquisados se tornaram mais plurais ao ganharem novos contornos conforme as modificações elencadas nos parágrafos anteriores, confirmando esta segunda

hipótese da pesquisa. Desta forma, as modificações na configuração do perfil destes graduandos da recente expansão do ensino superior estão começando a delinear como a democratização do acesso está ocorrendo, bem como quais características/dimensões estão sendo afetadas e quais ainda precisam de investimentos para que fiquem em consonância com os preceitos da equalização das oportunidades.

A terceira hipótese deste estudo apontou que a ampliação de oportunidade de acesso à graduação poderia ter diferentes percepções, leituras e interpretações pelas diferentes classes, mas que se esperava encontrar uma composição mais democrática e proporcionalmente mais representativa das classes tradicionalmente excluídas do ensino superior no país. Para verificar como as posições de classe social dos graduandos e seus chefes de família se distribuíram ao longo dos anos analisados, utilizou-se a composição sócio-ocupacional EGP e constatou-se que os graduandos situados nas classes médias baixas tiveram um aumento em sua participação de 2,8%, bem como os pertencentes às classes trabalhadoras de 2,5%. Também houve a diminuição da participação dos graduandos situados nas classes médias de 5,3% entre os anos de 1995 e 2011.

Quando as informações das famílias de origem foram analisadas, verificou-se que houve o aumento de 14,9% de graduandos pertencentes a famílias cujos chefes ou responsáveis estavam situados nas classes médias baixas e 5,1% de graduandos provenientes de famílias cujos responsáveis estavam alocados nas classes trabalhadoras entre os anos de 1995 e 2011. No mesmo período, diminuiu a participação dos graduandos oriundos de famílias cujos chefes ou responsáveis se situavam nas classes médias em 19,9%. Assim, com a diminuição da desigualdade nesta dimensão – classe sócio-ocupacional – entre os graduandos, o que confirma esta terceira hipótese, contribui-se para o início da efetiva democratização do acesso, uma vez que o grupo de graduandos no ano de 2011 ficou mais heterogêneo em comparação às suas características observadas no ano de 1995, demonstrando a mobilidade dos estudantes oriundos de grupos sociais com desvantagens sociais.

Cabe ressaltar que tanto os não graduandos quanto os chefes de família deste grupo se situaram de forma predominante nas posições de classes médias baixas e trabalhadoras, o que reforça a vulnerabilidade social deste grupo em comparação com o grupo de graduandos.

Desta forma, a hipótese geral do estudo que assinalou que a expansão recente do ensino superior e sua objetivada democratização têm aumentado a probabilidade de acesso a esse nível de ensino a grupos desfavorecidos socialmente e economicamente comprovou-se por meio das informações obtidas por esta pesquisa, ou seja, a expansão recente do ensino superior e a democratização do seu acesso têm possibilitado que grupos desfavorecidos social

e economicamente tenham tido acesso a este nível de ensino, conforme as informações apresentadas ao longo dos capítulos desta tese. Democratização que está em processo e que, apesar da persistência de alguns determinantes microssociais que ainda mostram a permanência de um subgrupo de graduandos mais privilegiados, vem promovendo ao longo do período analisado a diminuição das desigualdades em algumas dimensões observadas e o aproveitamento das oportunidades educacionais por parte de indivíduos e grupos até então à margem da obtenção de vantagens e oportunidades sociais.

## CONCLUSÃO

O objeto deste estudo foram as oportunidades sociais, em específico as educacionais referentes ao acesso ao ensino superior, e seus mecanismos de equalização e/ou exclusão. Especificamente o objetivo geral foi demonstrar se com a recente expansão da educação superior, em específico da graduação, ocorreu a democratização do acesso através da inserção de grupos de indivíduos tradicionalmente e historicamente excluídos tendo como referência os últimos ciclos políticos presidenciais no país. Para tanto, foram analisadas as características microssociais dos grupos de indivíduos que tiveram e dos que não acesso à graduação entre os anos de 1995 e 2011, tais como gênero, etnia, características familiares, classe social, e sua relação com os efeitos de trajetória, tendo como cenário de fundo os fatores macrossociais que contextualizaram este objeto.

Os dados educacionais da graduação no país mostraram que a recente expansão ocorreu principalmente entre o segundo ciclo político do presidente FHC e o primeiro ano do segundo ciclo do presidente Lula, principalmente na rede privada de ensino. Após este período, a tendência observada foi de diminuição no ritmo desta expansão, estabilização nos números de ingressantes e matriculados, porém com um crescimento contínuo menor do que nos períodos assinalados acima.

As transformações observadas tanto nos aspectos macrossociais, quanto nos micro, retrataram as modificações sociais que ocorreram no país a partir da segunda metade da década de 1990, e podem ser consideradas como resultados da implementação das diversas políticas públicas e programas sociais que buscaram promover melhorias em todos os âmbitos da vida dos cidadãos e, especificamente, das políticas educacionais que versaram sobre a educação como um todo, melhorando os seus indicadores em seus vários níveis e sistemas de ensino. E no caso específico deste trabalho demonstrou-se como estas transformações ocorreram em relação à democratização do acesso ao ensino superior de graduação.

A análise dos aspectos microssociais dos grupos possibilitou identificar que houve a inclusão de indivíduos entre os graduandos provenientes de grupos sociais tradicionalmente excluídos, tais como a maior inserção de pardos, negros e indígenas, bem como o aumento do número de indivíduos oriundos de famílias com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, pertencentes a famílias cujos chefes ou responsáveis estavam situados nas classes médias baixas e trabalhadoras de acordo com as posições de classe social da composição sócio-ocupacional EGP ao longo dos anos estudados. Provavelmente estas modificações

sejam um dos resultados da implementação de políticas educacionais a partir dos anos 2000, principalmente as políticas de cotas, bonificações e de crédito educativo que objetivavam expandir de forma democrática o acesso à educação superior.

Outras modificações observadas entre o grupo de graduandos que merecem ser destacadas são: o crescimento da participação de residentes nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste em áreas não metropolitanas, o que sinaliza o processo de interiorização da educação superior no país; as modificações em relação aos aspectos familiares no que tange à condição na família e o tipo de família, os quais mostraram que a participação dos indivíduos com condição de ‘pessoa de referência’ e ‘outros tipos de família’ registraram crescimento no período analisado.

Também entre o grupo de graduandos identificou-se dois subgrupos com perfis de estudantes que apresentam estratégias diferentes: o primeiro é constituído pelos filhos, em sua maioria com idade de 18 a 24 anos, pertencentes a famílias nucleares com mais capital ou recursos econômico (renda familiar *per capita*) e cultural (escolaridade dos chefes de família), não trabalhadores, que buscam reproduzir sua condição social por meio do investimento educacional. Este subgrupo retrata o que Bourdieu (2008) aponta como sendo uma das estratégias de reprodução que os grupos adotam para garantir prestígio e distinção, que é justamente quando os grupos familiares investem na educação, aumentando o capital escolar dos seus filhos, garantindo-lhes diplomas mais valorizados e, conseqüentemente, melhores posições na hierarquia das ocupações.

O segundo subgrupo é constituído por estudantes trabalhadores, geralmente com idade acima da faixa etária considerada adequada para cursar o ensino superior (18 a 24 anos) e que buscam, ao aproveitar as oportunidades educacionais de acesso promovidas principalmente a partir dos anos 2000, a mobilidade intrageracional, pois ao aspirarem melhorar a condição de suas vidas, passaram a obter mais credenciais educacionais – diplomas – que podem lhe originar diversos retornos sociais. Esta estratégia pode ser mais bem compreendida pelos preceitos da teoria de Boudon (1981) que explica que indivíduos oriundos de posições sociais diferentes avaliam os custos, riscos e benefícios de acordo com o seu campo decisório que, por sua vez, sofre a ação das características específicas do sistema escolar, tais como números de vagas disponíveis, cursos ofertados, oportunidades de acesso, ao decidem investir mais na educação e, conseqüentemente, terem maior possibilidade de terem mobilidade social. Também este perfil de graduandos pode estar utilizando melhor as oportunidades da educação a distância e sua flexibilidade em relação à oferta de cursos, horários, entre outros.

No grupo dos não graduandos as características que merecem destaque são: o aumento do percentual dos indivíduos residentes na Região Sudeste principalmente nas áreas não metropolitanas; maior número de indivíduos que tinham como condição na família ‘pessoa de referência’ e ‘cônjuge’ quando comparado ao grupo de graduandos, no qual a maioria tinha a condição de ‘filho’ na família; os grupos familiares possuíam menos recursos econômico (renda) e cultural (escolaridade dos chefes de família) em relação ao grupo dos graduandos; e tanto os indivíduos quanto os chefes/responsáveis pelas famílias foram posicionados nas classes médias baixas e trabalhadoras, de acordo com a composição sócio-ocupacional EGP. Esta caracterização mostrou que apesar de o grupo de graduandos apresentarem modificações ao longo dos anos analisados, ainda persistem as diferenças em relação à posse de recursos econômicos e culturais quando comparado a este grupo de não graduandos.

Assim diante do exposto, comprovou-se a hipótese geral do estudo, a qual postulou que a expansão recente do ensino superior e sua objetivada democratização aumentaram a probabilidade de acesso de grupos desfavorecidos socialmente e economicamente a esse nível de ensino. Ressalta-se que, como se trata de um fenômeno social que está em pleno curso na atualidade, ainda é cedo afirmar que a democratização do acesso a este nível de ensino efetivamente se concretizou, uma vez que modificações e adequações nas políticas educacionais e programas diversos podem e devem acontecer de forma a atingir este objetivo, bem como a proposta de outras políticas. Porém, os resultados deste estudo mostram que as modificações neste sentido já começaram a acontecer, indicando que é este o caminho para a equalização destas oportunidades educacionais.

Apesar dos limites deste trabalho, foram apresentadas informações nacionais a partir das bases de dados do INEP e das Pnads que demonstram os determinantes macro e microsociais da recente expansão da educação superior no país a partir da década de 1990 e sua objetivada democratização no se que refere à dimensão do acesso. Desta forma, buscou-se contribuir com o debate e reflexão deste tema dentro da Sociologia através da análise destas informações que podem tanto auxiliar nas tomadas de decisão por parte dos indivíduos e suas famílias em continuar ou não seus investimentos em educação, como apontar os aspectos presentes nas políticas educacionais que são suscetíveis a modificações e adequações.

O cenário obtido por meio da caracterização dos grupos de graduandos e não graduandos evidenciou que as políticas educacionais e os programas que buscam promover a democratização do acesso ao ensino superior no país devem continuar a priorizar os indivíduos oriundos de grupos familiares de baixa renda, que são os tradicionalmente mais vulneráveis socialmente, por meio da utilização de critérios adotados pelas próprias políticas,

bem como que a respeito da existência destas políticas e programas haja maior divulgação e esclarecimento para toda a população. Desta forma, espera-se que mais indivíduos aptos do ponto de vista educacional, ou seja, formados no ensino médio, e que decidam aproveitar estas oportunidades educacionais tenham acesso ao ensino superior.

Após concluir esta pesquisa e ainda pensando no tema democratização da educação superior no país, surgiram outras perspectivas e propostas de novos estudos. A seguir algumas são destacadas:

- Averiguar como as outras dimensões da democratização da educação superior estão ocorrendo. Por exemplo, pesquisar como a democratização da qualidade da educação ofertada está sendo discutida no âmbito governamental e nas IES, bem como quais ações estão sendo implantadas nas IES públicas e privadas diante do novo cenário após a recente expansão deste nível de ensino.
- Pesquisar as formas de promoção da permanência dos graduandos nas IES públicas e privadas, principalmente dos provenientes de grupos sociais menos favorecidos que estão tendo acesso a este nível de ensino, no sentido de que eles continuem e concluam seus estudos, o porquê dos altos índices de evasão, e os impactos das políticas afirmativas sobre os estudantes pardos e negros. Em especial nas IFEs há o PNAES, conforme foi explicado no Capítulo 6 desta tese, mas será que há outros programas ou ações em IES privadas?
- Examinar no interior das IES como estes graduandos estão se distribuindo entre os cursos ofertados por cada uma delas, bem como a forma como elas estão discutindo seus currículos, sua gestão, e as técnicas e metodologias pedagógicas em consonância com o novo perfil destes estudantes.
- Analisar se os graduandos, ao concluírem os seus estudos, estão conseguindo converter seus diplomas em melhores posições na hierarquia das ocupações, ou seja, se as oportunidades educacionais estão se convertendo em oportunidades sociais e em quais dimensões – saúde, lazer, uso do tempo, alimentação, moradia, entre outras – da vida destes indivíduos.

- Enfim, aprimorar as análises realizadas nesta pesquisa por meio da proposição de modelos analíticos que possibilitem ponderar quais dimensões/atributos nos diferentes grupos – graduandos e não graduandos – e subgrupos (derivados destes) mais se destacam em um período que poderá compreender o período analisado neste trabalho e se estender para daqui a 15 ou 20 anos, bem como testar outras hipóteses e abordagens empíricas sobre o fenômeno social democratização do acesso à educação superior no Brasil e sua efetiva consolidação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2009.

ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.

AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_sessoes\\_especiais/se\\_12\\_nelsoncardoso\\_gt05.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_12_nelsoncardoso_gt05.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/publicacoes/Relatorio%20Nacional.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

ANDIFES e Fonaprace realizarão pesquisa sobre o perfil dos estudantes das Universidades Federais. **Portal ANDIFES**, Brasília, 5 nov. 2014. Disponível em: <[www.andifes.org.br](http://www.andifes.org.br)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

ANDRADE, C. Y.; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, ago. 2007.

AQUINO, J. A. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. **Humanidades e Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 17-29, 2000. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12856561/as-teorias-da-acao-social-de-coleman-e-de-bourdieu>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

ARANHA, A. V. S.; PENA, C. S.; RIBEIRO, S. H. R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do REUNI nos quatro primeiros anos de vigência – um estudo sobre acesso permanência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, p. 317-345, dez. 2012.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.381-1.416, out./dez. 2010.

ARRUDA, A. (Cord.). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e legislação correlata**. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2004.

ARRUDA, A. L. B.; GOMES, A. M. Democratização do acesso à educação superior: o REUNI no contexto da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 35., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2558\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2558_int.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

AZEVEDO, S. P.; MAGALHÃES, M. S.; LAZO, A. V. Famílias monoparentais chefiadas por mulher: faz diferença seu estado civil: In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP), 18., 2012, Águas de Lindoia. **Anais eletrônicos....** Águas de Lindoia: ABEP, 2012. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER%5B802%5DABEP2012.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BALLANTINE, J. H.; SPADE, J. Z. Getting started: understanding education through sociological theory. In: BALLANTINE, J. H.; SPADE, J. Z. (Eds.). **Schools and society: a sociological approach to education**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2012. p. 13-29.

BARATA, R. B. et al. Classe social: conceitos e esquemas operacionais em pesquisa em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 47, p. 647-55, 2013.

BARBOSA, M. L. O. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

\_\_\_\_\_.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, maio/ago. 2004.

BARONI, J. M. B. **Acesso ao ensino superior público**: realidade e alternativas. 2010, 175 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2010. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp\\_tese\\_2010\\_JMBaroni.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_tese_2010_JMBaroni.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2014.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0857.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0857.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2012.

BERTONCELO, E. R. E. As classes na teoria sociológica contemporânea. **BIB**, São Paulo, n. 67, jan./jun. 2009, p. 25-49. Disponível em:

<[http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/As%20classes%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica%20contempor%C3%A2nea\\_0.pdf](http://sociologia.fflch.usp.br/sites/sociologia.fflch.usp.br/files/As%20classes%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica%20contempor%C3%A2nea_0.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2014.

BOUDON, R. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. **A desigualdade das oportunidades**. Brasília: Editora UnB, 1981.

\_\_\_\_\_. **Os métodos em sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOURDIEU, P. **A produção da crença: uma contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

\_\_\_\_\_. PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves S. A., 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2001a). **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências (2001b). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10260-12-julho-2001-329619-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI – regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de

2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 02 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007a). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.552, de 19 de novembro de 2007**. Altera a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies (2007c). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Reuni 2008** – Relatório de Primeiro Ano. MEC/SESu/DIFES, 2009. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/index.php](http://www.portal.mec.gov.br/index.php)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial n. 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação [...]. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/01/Portaria-N%C2%BA-2-de-26-de-janeiro-de-2010-Regulamenta-o-Sisu.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria Normativa n. 5, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 214, 06 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Fórum Nacional CNE. **Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil**. Brasília, nov. 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Edição Extra, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Portal do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Dados e estatísticas**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147)>. Acesso em: 06 jan. 2015.

BUCHMANN, C.; HANNUM, E. Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. **Annual Review Sociology**, Palo Alto, v. 27, p. 77-102, 2001.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil. In: ENCONTRO DE ECONOMIA APLICADA DA FACULDADE DE ECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1., 2014, Juiz de Fora/MG. Trabalhos Selecionados e Apresentados, 2014. **Anais eletrônicos ... Juiz de Fora: UFJF**, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/encontroeconomiaaplicada/files/2014/05/DESIGUALDADE-DE-OPORTUNIDADES-NO-ACESSO-AO-ENSINO-SUPERIOR-NO.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 18 set. 2012.

COSTA, M. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-248, ago. 2010.

COTAS ampliam acesso ao ensino superior. **Jornal Extra-classe**, Belo Horizonte, n. 139, p. 8-9, dez. 2012.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1995. p. 22-37.

\_\_\_\_\_. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CURADO, M. Uma avaliação da economia brasileira no Governo Lula. **Economia & Sociedade**, Curitiba, ano 7, Volume Especial, p. 91-103, 2011.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

D'AVILA, G. T. *et al.* Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 350-358, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração Conjunto dos Ministros da Educação Europeus. Bolonha, 19 jun. 1999.

DEMETERCO, S. M. S. **Sociologia da educação**. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

DIAS, R. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005. P. 152-71.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113 p. 1223-1245, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1. p. 107-126, mar. 2013.

DIOGO, A. M. Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. **Interacções**, Lisboa, n. 2, p. 87-112, 2006.

DRAIBE, S. **Avaliação de implementação política**: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 15-42.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

FERNANDES, D. C. 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, 2004. p. 23-72.

FERREIRA, D. S. M. M. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em Serviço Social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de Serviço Social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.** 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2011.

FERREIRA, F. P. M.; NOGUEIRA JUNIOR, R. P.; COSTA, B. L. D. Determinantes da escolarização de crianças e adolescentes em situação de rua no estado de Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 68, p. 465-488, jul./set. 2010.

FREITAS, R. S. A produção de pesquisa sociológica. In: MARTINS, C. B. (Coord.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia.** São Paulo: ANPOCS, Barcarolla, 2010. cap. 3.

FRESNEDA, B. Desigualdade de oportunidade no ensino médio técnico brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: ANPOCS, 2012. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=101](http://www.anpocs.org.br/portal/index.php?option=com_wrapper&Itemid=101)>. Acesso em: 04 nov. 2012.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLDTHORPE, J. H. *On sociology: numbers, narratives, and the integration of research and theory.* New York: Oxford Univ. Press, 2000.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GUIMARÃES, R. R. M.; GUEDES, G. R.; RIOS-NETO, E. L. D. **De onde vim e até onde vou:** uma análise preliminar da desigualdade socioeconômica e entrada no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010. (Texto para discussão n. 414)

HANNUM, E.; BUCHMANN, C. *Global educational expansion and socio-economic development: as assessment of findings from the social sciences.* **World Development**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 333-354, 2005.

HASENBALG, C. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. cap. 2.

\_\_\_\_\_. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. p. 96-232.

HIRSCH, F. **Limites sociais do crescimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

HOWLET, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública – seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 1-120, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-113, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-120, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-129, 2007.

\_\_\_\_\_. **Síntese de Indicadores Sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:  
<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Indicadores sociais da população**. Brasília, 2010. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/home/default.php>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-135, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, v. 33, p. 1-135, 2013.

\_\_\_\_\_. **Indicadores sociais da população**. Brasília, 2013. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/home/default.php>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2013.

LÁZARO, A. *et al.* Censo Educação Superior 2011: aumento de matrículas e redução de desigualdades. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, p. 22-25, nov. 2012.

Disponível em:

<<http://www.flacso.org.br/portal/pdf/pensamentocritico/XIXcadernopensamentocritico.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

LEVIN, H. M. *et al.* **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, K. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XIX, n. 44, p. 147-157, jul. 2009.

LIMA, P. G. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

LUCAS, S. R. *Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects*. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, maio 2001. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/discover/10.1086/321300?uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102175926601>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MACIEL, W. K. S.; DOURADO, R. C.; FARIA, T. A. Principais Resultados do Censo 2012. In: ENCONTRO NACIONAL DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2013, Foz do Iguaçu, PR. **Apresentação...** Foz do Iguaçu, PR, 2013.

Disponível em:

<<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/encontro\\_nacional/2013/palestra\\_resultados\\_do\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2014.

MAGALHÃES, A. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação numa época em transição.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MAGRONE, E. ; TAVARES Jr, F. *A accountability* como fator de instabilidade do pacto educacional brasileiro. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, p. 11-48, 2014.

MARTELETO, L. Desigualdade regional e intergeracional de oportunidades: a matrícula e a escolaridade de crianças e jovens no Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto, MG. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP: ABEP, 2002. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com\\_EDU\\_ST16\\_Marteletto\\_texto.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_EDU_ST16_Marteletto_texto.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.

MARTINS, C. B. **O que é Sociologia.** São Paulo: Brasiliense, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2012.

\_\_\_\_\_. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B. (Coord.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia.** São Paulo: ANPOCS, Barcarolla, 2010. cap. 6.

\_\_\_\_\_. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 100-127, jan./abr. 2012.

MARSHALL, A. Princípios de economia. **Tratado introdutório.** São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os economistas).

MATTOSO, J. Dez anos depois... In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 11-121.

MEDEIROS, M. A trajetória do *welfare state* no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)**, Brasília, p. 1-25, dez. 2001.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, jul./dez. 2006.

MONT'ALVÃO NETO, A. L. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

\_\_\_\_\_. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil : 1982-2010. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-41, abr./jun. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. Brasília: INEP, 1992- 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Financiamento estudantil passará a atender a alunos de curso de mestrado e doutorado. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, 1º jul. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20560](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20560)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

NEUBERT, L. F. **Modernização, expansão educacional e (re)produção das desigualdades**. 2013. 34 p. (no prelo).

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-154, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. especial, p. 103-147, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Rede de Cooperação Acadêmico-Científica de Educação Superior (CAES), [S.l.], 2008. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A0%20do%20acesso.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A0%20do%20acesso.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013. 16h.

OSÓRIO, R. G. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 867-880, set./dez. 2009.

PAIXÃO, L. P. Sociologia da educação e prática docente. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 151-171.

PELLAZO, J.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3. p. 877-898, nov. 2012

PEREIRA, O. A. V.; TAVARES JÚNIOR, F. A expansão do ensino superior e as políticas públicas: um estudo do Prouni. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, p. 98-118, 2012.

PIRES, V. **Economia da educação e política educacional: para além do capital humano**. . Disponível em: In: MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 1., 2003, Piracicaba, SP. **Anais...** Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003.  
<[http://pires.pro.br/documentos/economiaedaeducacaoepoliticaeducacional\\_paraalemdocapitalhumano76659.pdf](http://pires.pro.br/documentos/economiaedaeducacaoepoliticaeducacional_paraalemdocapitalhumano76659.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

PRATES, A. A. P.; SILVA, M. F.; PAULA, T. S. 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**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 25-45, jan./ abr. 2012.

QUEIROZ, D. M. **Raça, gênero e educação superior**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

QUEIROZ, F. C. B. P.; et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41-62, jan. 1993. Disponível em:  
<<https://www.stat.washington.edu/raftery/Research/PDF/hout1993.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

REISBERG, L. WATSON, D. Igualdade e acesso no ensino superior. **Revista Ensino Superior**, Campinas, ed. 2. P. 54-69, nov. 2010. Disponível em:  
<[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02\\_novembro2010/pdf/Ed02\\_novembro2010\\_igualdade-e-acesso.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/pdf/Ed02_novembro2010_igualdade-e-acesso.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. *Background* familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 395-416, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Análise da evolução de indicadores educacionais no Brasil: 1981 a 2008**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010.

RODRIGUES, J. A. (Org.). **Durkheim**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

SANTOS, J. A. F. **Estrutura de posições de classe no Brasil**: mapeamento, mudanças e efeitos de renda. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Variantes da concepção sociológica da classe média**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPOCS, 2012. Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/portal/>>. Acesso em: 09 nov. 2012.

SAKAMOTO, R. M. M.; TAVARES JÚNIOR, F. Dez anos de SINAES. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, p. 134-138, 2013.

SCALON, M. C. **Mobilidade Social no Brasil**: Padrões e Tendências. Rio de Janeiro: Revan/IUPERJ-UCAM, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMF; Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM: 2004. p. 307-342.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de estratificação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, C. A. C. Mobilidade de classe no Brasil em perspectiva comparada. **Dados** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. SANTOS, J. A. F. Desigualdades, Classes e Estratificação Social. In: MARTINS, Carlos Benedito (Coord.). **Horizontes das ciências sociais no Brasil**: Sociologia. São Paulo: ANPOCS, Barcarolla, 2010. cap. 4.

\_\_\_\_\_. SALATA, A. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 387-407, maio/ago. 2012.

SCHNEIDER, E. M.; MEGLHIORATTI, F. A. A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. In:

ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/963/59>>.  
Acesso em: 10 nov. 2013.

SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2001. p. 13-30.

\_\_\_\_\_.; CASTRO, C. M. A nova reforma do MEC: mais polimento, mesmas ideias. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, Brasília, v. 23, n. 35, p. 9-18, 2005.

\_\_\_\_\_. O viés acadêmico na educação brasileira. In: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S. **A nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 254-269. Disponível em:  
<<https://archive.org/details/OViesAcademicoNaEducacaoBrasileira>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SHAVIT, Y. BLOSSFELD, H. P. Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. In: BLOSSFELD, H. P.; SHAVIT, Y. **Persistent inequality: changing in educational attainment in thirteen countries**. Oxford: Westview Press, 1993.

SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. cap. 4.

\_\_\_\_\_.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. 67, p. S67-S76, 2002.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, A. M. Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 49-57, ago. 1986.

SILVA, P. N. **Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista**. 2013, 231 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: s.n, 2013. Disponível em: <[www.teses.br](http://www.teses.br)>. Acesso em: 12 abr. 2014.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

SOUZA, P. F.; RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 73, p. 77-100, jun. 2010.

STEINER, J. E. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 75-90, jan./abr. 2006.

SULIANO, D. C.; SIQUEIRA, M. L. Um estudo do retorno da educação na região Nordeste: análise dos estados da Bahia, Ceará e Pernambuco a partir da recente queda da desigualdade. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 5., 2009, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza, CE: IPECE, 2009. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br/economia-do-ceara-em-debate/v-encontro/artigos.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

SVERDILICK, I.; FERRARI, P.; JAIMOVICH, A.; **Desigualdade e inclusão no ensino superior**. Um estudo comparado em cinco países da América Latina. Tradução: Ana Carla Lacerda. Buenos Aires: Laboratório de Políticas Públicas Buenos Aires, 2005. Disponível em: <[www.lpp-buenosaires.net](http://www.lpp-buenosaires.net)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

TAVARES JÚNIOR, F. Síntese da Reprodução Estrutural. **Revista Praia Vermelha** (UFRJ), v. 1, p. 179-189, 2003.

\_\_\_\_\_. **Limites sociais da educação no Brasil**: estratificação, mobilidade social e ensino superior. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. FARIA, V. B. ; LIMA, M. A.. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, (Impresso), v. 23, p. 48-67, 2012.

\_\_\_\_\_. Limites Sociais das Políticas de Educação: Equidade, Mobilidade e Estratificação Social. **Inter-ação**, Goiânia, v. 36, p. 539-558, 2012.

\_\_\_\_\_. FERES, F. C.; FREGUGLIA, R. S. A Produção da Exclusão Educacional no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, p. 49-80, 2014.

TEDESCO, J. C. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 13-28, nov. 2002.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003. p. 301-328.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, R. A.; PINTO, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, número especial, p. 909-941, dez. 2012.

THERBON, G. (Ed.). **Inequalities of the world**. London; NewYork: Verso, 2006. p. 1-51.

THUROW, L. *Education and economic equality*. In: KARABEL; HALSEY, A. **Power and ideology in education**. [S.l.]: Oxford University Press, 1977. cap. 38.

TROW, M. A. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

TYLLY, C. *Historical perspectives on inequality*. In: ROMERO, M.; MARGOLIS, E. (Eds.). **The Blackwell companion to social inequalities**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2005. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 47-63, nov. 2006.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. **I Conferência Mundial sobre Ensino Superior**, Paris, 9 out. 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social**, Paris, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

VARGAS, H. M. **Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

XIMENES, D. A. Vulnerabilidade social. In: GESTRADO. **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=235>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

WING, N. G. H.; HONORATO, L. Determinantes socioeconômicos na probabilidade de aprovação no exame vestibular: uma análise entre os *campi* da Universidade Federal de Pernambuco. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 37, p. 97-131, jul./dez. 2011.

WRIGHT, E. O. *Logics of class analysis*. In: LAREAU, A.; CONLEY, D. (Ed.). **Social class: how does it work?** New York: Russel Sage, 2008. cap. 11.