

UNIDOS POR UM OCEANO

O ENSINO SUPERIOR NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO

COORD.
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
TERESA CIERCO

Título: ***Unidos por Um Oceano: o Ensino Superior no Espaço Ibero-Americano***

Coordenação: Cláudia Pinto Ribeiro, Teresa Cierco

Comissão científica: Ana Campina (Universidade Portucalense), Ana Maria Alves Carneiro da Silva (Universidade Estadual de Campinas), André Matos (Universidade Portucalense), Daniel Chaves (Universidade Federal do Amapá), Liliana Reis (Universidade da Beira Interior), Rafael Marfil Carmona (Universidade de Granada), Tatyana de Amaral Maia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Imagem da capa: José Castro®

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória
Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

Apoio: Universidade de Salamanca, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

ISBN: 978-989-8970-05-3

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-05-3/uni>

Porto, dezembro de 2018

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR — O CASO BRASILEIRO

GUILHERME CALDAS DE CASTRO*

O Brasil chegou ao limiar do século XXI com um dos mais agudos índices de desigualdade social do mundo, fruto de uma herança de injustiça social, alicerçada sobre a concentração de terra e poder político, em razão da qual as elites não precisaram se esforçar para manter, durante séculos, mesmo em conjunturas econômicas positivas, parcelas inconcebíveis de brasileiros abaixo da linha da pobreza.

Considerando a pobreza apenas sob o ponto de vista da insuficiência de renda, a PNAD de 1998 revelava que «cerca de 14% da população brasileira vivia em famílias com renda inferior à linha de indigência, e 33% em famílias com renda inferior à linha da pobreza» — ou seja, 50 milhões de pobres, 21 milhões de indigentes¹.

Dois aspectos agravavam ainda mais a questão da desigualdade: o primeiro era a existência de um quantitativo de pobres dessa magnitude, em um país que ostentava, então, a posição de oitava economia do mundo; e o segundo era a capacidade que tal desigualdade tinha de se perpetuar ao longo do tempo, gerando um contingente cada vez maior de pobres, enquanto, no extremo oposto, uma ínfima parcela da população se tornava cada vez mais rica.

Em 2003 a situação foi assim descrita por Mercadante:

* UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). guilherme.caldas@ime.uerj.br.

¹ BARROS *et al.*, 2000: 2-15.

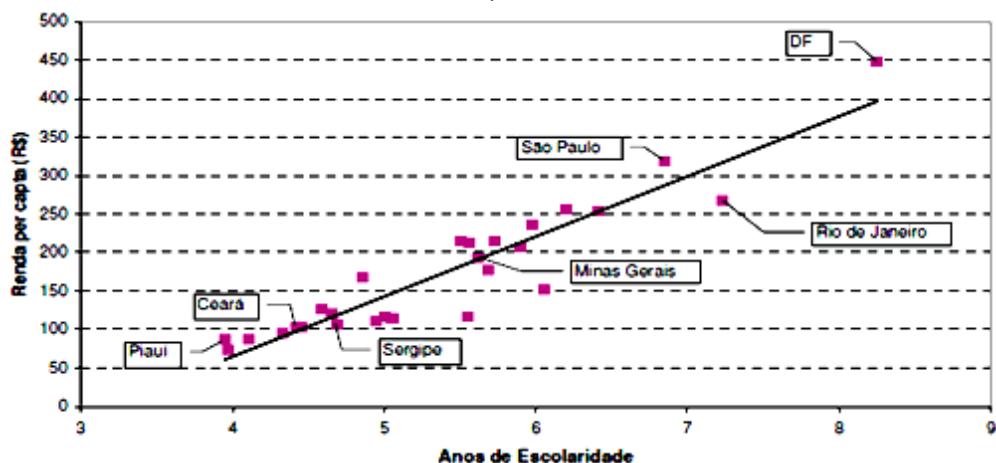
A participação dos 20% mais pobres da população na renda total, por exemplo, é da ordem de 2,5%. Somente em Serra Leoa, na República Central Africana, na Guatemala e no Paraguai os mais pobres têm uma participação menor na renda do que no Brasil. Somos o quinto no mundo. Mas se tomarmos o extremo oposto, os 20% mais ricos da população, ganhamos três posições: somos o segundo do mundo, com um nível de participação dos mais ricos na renda em torno de 63,8%, só superado pela República Central Africana, que ostenta uma marca de 65%².

A desigualdade histórica, estrutural, provocada pelos diversos ciclos econômicos, foi agravada tanto pela dependência externa quanto por décadas de inflação e hiperinflação; a isso se seguiu o ajuste neoliberal, que trouxe consequências dramáticas sobre os níveis de desemprego, cujo impacto recaiu primordialmente sobre as populações das periferias urbanas brasileiras.

No entanto, apesar de sua alta relevância, e de ser considerado tanto na esfera pública quanto em estudos de organismos privados, o impacto da escolaridade sobre a mudança dos anseios, dos valores e da visão de mundo das pessoas não tem sido estudado, a não ser por sua correlação com o aumento dos patamares de renda.

O Gráfico 1, extraído do trabalho de Salvato, Ferreira e Duarte³ apresenta, estado por estado, a existência de uma «correlação linear e positiva entre a renda *per capita* nos Estados e a escolaridade média de sua população acima de 25 anos, o que corroboraria a tese de que as disparidades regionais de renda refletem as diferenças de seus habitantes».

Gráfico 1. Renda Per Capita x Escolaridade Média



Fonte: Reproduzido de SALVATO *et al.*, 2010: 4-19

² MERCADANTE, 2003: 37.

³ SALVATO *et al.*, 2010: 4-19.

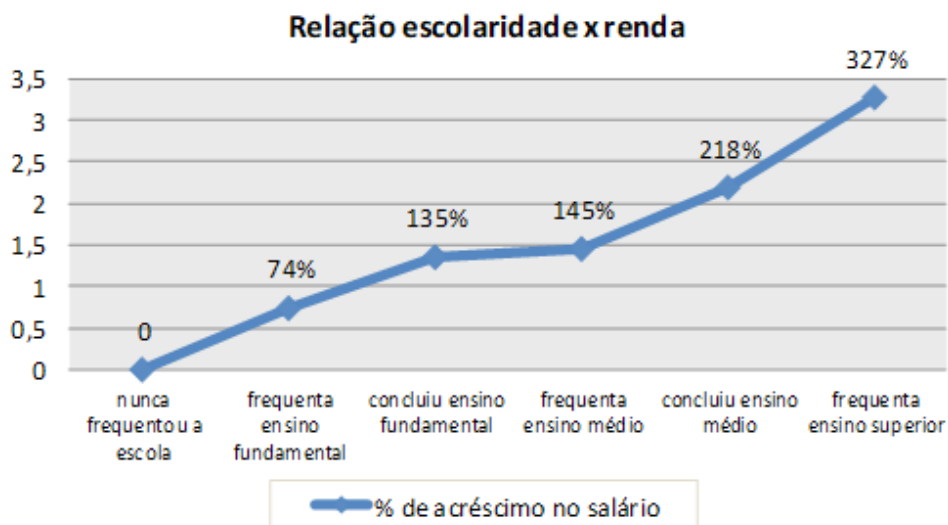
Marcelo Neri detalha essa correlação:

Cerca de 35% da desigualdade de renda brasileira é explicada pelo número de anos completos de estudo das pessoas, qualificamos aqui a educação das pessoas não só por nível como por carreira universitária. O que impressiona na série é a regularidade dos rankings. Por exemplo, cursos completos apresentam salários maiores que cursos incompletos, seja no ensino fundamental ou no médio. A hierarquia dos níveis educacionais se espelha no ranking trabalhista⁴.

Neste trabalho o autor revela, ainda, que, embora o patamar de renda tenda a crescer, percentualmente, a cada ano a mais de estudo, ultrapassar a barreira do ingresso no ensino superior representa um salto expressivo.

O Gráfico 2, a seguir, elaborado a partir dos dados fornecidos pelo *ranqueamento* da educação que consta daquele estudo⁵, apresenta o acréscimo nos rendimentos médios auferidos pela população trabalhadora, em razão da escolaridade, considerado em termos percentuais sobre quem nunca frequentou a escola. Por meio dele se pode perceber que a diferença entre quem conclui o ensino fundamental e quem conclui o ensino médio é de 82%, significativamente menor que os 109% que separam quem concluiu o ensino médio de quem está cursando superior.

Gráfico 2. Acréscimo salarial em função da escolaridade



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados de NERI, 2006

⁴ NERI, 2006: 3.

⁵ NERI, 2006: 5.

Assim, é possível estabelecer que uma política social de inclusão na educação superior é um importante instrumento de alavancagem da melhoria das condições de vida da população, criando condições para um futuro melhor e mais perene para a população de baixa renda.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na área da educação, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) elegeu como prioridade a educação fundamental: os custos sensivelmente mais altos da educação superior e os indicadores ainda muito negativos da educação básica davam sustentação a essa escolha, cujo resultado foi, na prática, a condenação da educação superior a uma situação de colapso.

Nesse nível de ensino, segundo Soares, «na década de 1991 a 2001 houve uma diminuição no número de instituições públicas: de 222 para 183, com uma queda da ordem de 17,6%»⁶. As instituições que permaneceram de pé sofreram com a falta de concursos para ampliação e mesmo para reposição de quadros, com o achatamento salarial, a deterioração das condições do trabalho docente, a perda de talentos para a iniciativa privada e para o exterior, além de falta de manutenção de prédios e equipamentos públicos. Seguindo o paradigma da *meritocracia*, a pesquisa científica, quase sempre associada à pós-graduação, precisava buscar recursos em agências de fomento, por meio de editais públicos, ou junto a empresas, cujos interesses nem sempre se coadunam com o interesse público. Criaram-se assim algumas poucas ilhas de prosperidade e enormes cisões no interior das instituições.

Enquanto isso, crescia o percentual de jovens que concluíam o ensino médio, mas encontravam nas portas da universidade uma barreira intransponível. A justificativa utilizada — mais uma vez, o falso argumento do mérito — criava legiões de excluídos, e transformava a universidade pública em um reduto de jovens oriundos das classes sociais mais altas. Para os mais pobres, restava a opção de não cursar a universidade, ou de fazê-lo em instituições particulares, muitas vezes em cursos noturnos de qualidade duvidosa e a preços incompatíveis com os patamares salariais médios da sociedade brasileira.

*A seletividade do ensino superior público tem garantido excelência destacada no país, quando se compara ao setor privado. Contrariamente à educação básica, em que a cobertura se dá basicamente por redes públicas (85,4% da matrícula), a educação superior conta com índices muito baixos de ingresso no geral, o que é mais alarmante quando consideramos o setor público*⁷.

⁶ SOARES, 2013: 5.

⁷ OLIVEIRA, 2013: 4.

Dessa forma, as políticas implementadas a partir de 2003 objetivaram reverter esse quadro. O primeiro passo foi desconstruir a ideia de educação como serviço e colocá-la no âmbito dos direitos essenciais. A explicação vem de Gentili e Strubin:

Ela [a educação] foi situada no plano dos direitos essenciais para a construção da cidadania, como um elemento nodal para o desenvolvimento autônomo da sociedade brasileira. Um direito de todos, de cuja expansão depende a garantia de outros direitos, como uma distribuição mais justa da riqueza, a diminuição das desigualdades, a participação social e a luta contra toda forma de discriminação⁸.

Assim, reconhecer a educação como direito humano inalienável, indispensável ao exercício da liberdade e da autonomia; indispensável, portanto, ao exercício da cidadania, significava ultrapassar o atendimento na educação básica; tratava-se de viabilizar o acesso de todos à educação superior — marca maior da elite do país durante séculos; tratava-se, fundamentalmente, de viabilizar o acesso de jovens oriundos de classes populares à universidade.

Para além da questão da cidadania, a opção pela educação superior se constitui, por fim, como uma estratégia para dotar as novas gerações de uma formação que lhes permita enfrentar os desafios do futuro com autonomia científica e tecnológica, superando, com vistas ao desenvolvimento sustentável do país, uma tradição de mão de obra reprodutora, de *segunda linha*. Em outras palavras, tratava-se de mudar a perspectiva de futuro das classes populares, permitindo que ultrapassassem as fronteiras determinísticas de mão de obra barata e ocupassem espaços desde sempre reservados apenas à elite.

Assim, as políticas públicas para a educação superior combinaram expansão e democratização, coordenando esforços realizados no âmbito de quatro programas: o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a UAB (Universidade Aberta do Brasil), além de ações que envolveram a aprovação da Lei das Cotas, bem como a ampliação da abrangência do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O primeiro movimento do novo governo caminhou no sentido de promover a imediata expansão do quantitativo de alunos matriculados na educação superior, não importando a natureza da instituição. Com esse escopo foi formulado o PROUNI, programa que prevê o aproveitamento de vagas ociosas em instituições privadas, por meio do instrumento da renúncia fiscal.

O PROUNI oferece bolsas para estudantes brasileiros não possuidores de diploma de educação superior, em cursos de graduação de instituições privadas. Os estudantes

⁸ GENTILI & STRUBIN, 2013: 15.

podem concorrer a bolsas integrais ou parciais, desde que tenham, respectivamente, até 1,5 ou até 3 salários mínimos de renda bruta familiar mensal *per capita*.

Desde sua implantação o Programa foi alvo de críticas no que tange ao financiamento público para instituições privadas, como já enunciava Mancebo, em 2004:

As instituições privadas estarão envolvidas no Programa mediante dois mecanismos: 1) as instituições filantrópicas de ensino superior — que já têm isenção de impostos federais — terão de transformar 20% de suas matrículas em vagas para o PROUNI; e 2) as universidades privadas com fins lucrativos, que atualmente pagam todos os impostos, se aderirem ao Programa terão isenção fiscal de alguns tributos, e, como contrapartida, deverão oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na instituição⁹.

E conclui:

Em relação a esse Programa, deve-se insistir em seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas, e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para a oferta privada nesse campo¹⁰.

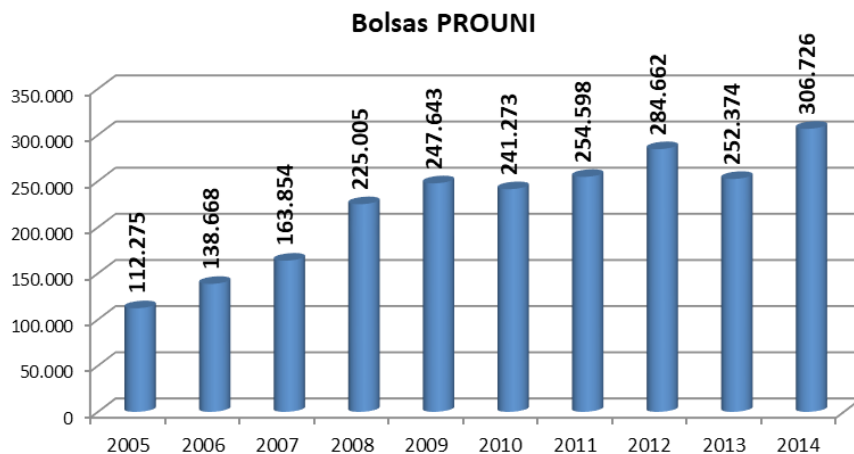
Apesar da pertinência da crítica, a amplitude do Programa é incontestável: em 10 anos, foram concedidas 2.227.078 bolsas, sendo que a concessão, em 2014, equivale a quase o triplo da ocorrida em 2005, como se pode verificar pelo Gráfico 3.

Os estudantes que não obtêm êxito para ingresso na Universidade pelo PROUNI têm a possibilidade de lançar mão do FIES, um fundo implantado em 2001, com o nome de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e que foi reformulado e ampliado com vistas a permitir a manutenção das matrículas de estudantes que não tivessem condições de arcar com os custos de uma graduação em instituição privada.

⁹ MANCEBO, 2004: 847-848.

¹⁰ MANCEBO, 2004: 863.

Gráfico 3. Bolsas PROUNI concedidas no país, totais por ano



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados disponíveis no Portal MEC/PROUNI

Para se candidatar ao financiamento do FIES, o estudante precisa estar matriculado em curso com avaliação positiva pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) de instituição previamente cadastrada no sistema do MEC. O financiamento, com juros subsidiados, tem prazo de carência de 18 meses após a formatura.

A exigência da avaliação positiva no SINAES para que a instituição tenha direito ao financiamento pelo FIES e à isenção fiscal do PROUNI tem sido importante fator de elevação da qualidade dos cursos, o que pode ser considerado um efeito colateral positivo dos programas. Por outro lado, é inegável que ambos os programas têm respondido por um volume muito considerável de matrículas na educação superior. Segundo dados divulgados em entrevista pelo Ministro Aloizio Mercadante¹¹, o FIES contava com cerca de 1500 instituições credenciadas, envolvendo mais de 1,1 milhão de contratos assinados, enquanto o PROUNI oferecia 1,2 milhão de bolsas.

Assim, vistos em conjunto, os dois programas respondem por cerca de 2,3 milhões de matrículas, um reforço muito significativo para um país que assumiu, no Plano Nacional de Educação (PNE), o compromisso de matricular na educação superior, até 2024, metade de seus jovens entre 18 e 24 anos:

A democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro, expresso nessa meta do PNE. O acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil, mas ainda está longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e mesmo de grande parte dos países da América Latina. A Pesquisa Nacional por Amostra de

¹¹ TV-NBR, 2013.

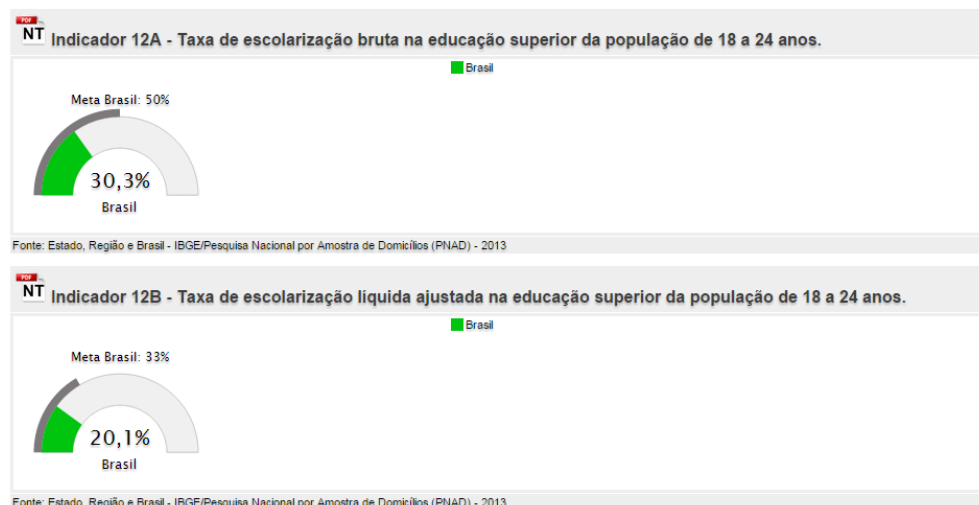
Domicílios (PNAD) de 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. O PNE (2001-2010) estabelecia, para o fim da década, o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. Apesar do avanço observado, o salto projetado pela Meta 12 do novo PNE, que define a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%, revela-se extremamente desafiador¹².

A situação atual do atendimento projetado pela Meta 12 do PNE, para o período de 2014-2024, aparece expressa na Figura 1.

Fig. 1. Meta 12 do Plano Nacional de Educação — 2014-2024

Meta 12 – Educação Superior

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.



Fonte: MEC/Portal Brasil

Como se vê, com toda a expansão já obtida, até 2014 o país alcançou apenas um pouco mais da metade da Meta 12, o que vai exigir esforços significativos nos próximos anos. Uma das estratégias estabelecidas para atingir esta Meta é «ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20)»¹³. Isso significa que, a despeito do alcance e do caráter estratégico que ambos os programas assumem no âmbito das políticas de expansão da educação

¹² BRASIL Governo Federal, 2010: 41.

¹³ BRASIL. Governo Federal, 2010a: 42.

superior, é inegável que não contribuem para a democratização do acesso, já que por meio deles os estudantes pobres continuam sendo direcionados a cursos e instituições para os quais os pobres conseguem ser aprovados. A esse respeito, afirma Dalila Oliveira:

O PROUNI e o FIES são programas que não alteram a estrutura seletiva do sistema superior de educação. As bolsas distribuídas por esses programas visam promover a justiça, permitindo que o aluno pobre possa continuar seus estudos em nível superior. Contudo, ao fazê-lo, promovem o financiamento da educação privada com recursos públicos¹⁴.

A estrutura seletiva só pode ser alterada, efetivamente, com as políticas que ampliem o quantitativo de vagas em instituições públicas, para as quais haja mecanismos diferenciados de acesso, ou seja, políticas afirmativas, uma vez que «a elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social»¹⁵.

Para enfrentar essa questão, além de se empenhar pela aprovação, no Congresso Nacional, da Lei n.º 12.711/2012, chamada Lei de Cotas, o governo instituiu o SISU (Sistema de Seleção Unificada), por meio do qual foi possível ampliar o espectro do ENEM como mecanismo de ingresso nas instituições públicas; investiu na expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; e implantou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica é deflagrada em 2005, com o início da construção de 60 novas escolas, uma ampliação de 42% sobre o total de 140 escolas existentes até 2003.

O escopo dessas escolas também se altera: elas passam a ter a incumbência de oferecer, além do ensino técnico de nível médio, integrado ou subsequente, cursos superiores de graduação tecnológica e de licenciatura, bem como cursos de mestrado e doutorado, constituindo assim um parque nacional de formação profissional, técnica e tecnológica.

Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas¹⁶.

¹⁴ OLIVEIRA, 2013: 4.

¹⁵ BRASIL. Governo Federal, 2012: 9.

¹⁶ BRASIL. Governo Federal, 2009.

Em outra frente, o apoio às universidades federais se deu por meio do REUNI. O programa, que hoje congrega os projetos de expansão tanto das universidades federais quanto dos institutos federais de educação tecnológica, tem o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas universidades federais, investindo na recuperação e na ampliação da rede, sucateada depois de décadas de abandono, durante o *desastre neoliberal*.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto n.º 6.096/2007, tinha como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Também havia a possibilidade de criação de novos câmpus para o interior do país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades¹⁷.

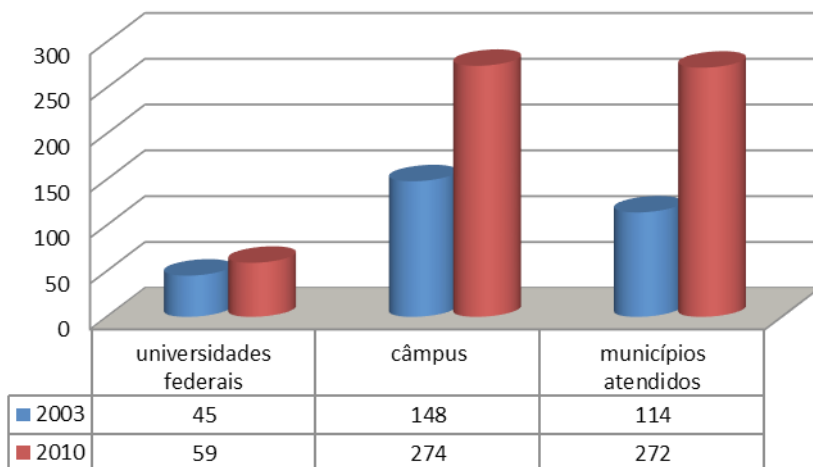
Assim, direcionou o crescimento das universidades públicas predominantemente no sentido da ampliação do atendimento, em termos tanto *quantis* quanto *qualitativos*. Isso significa a abertura de linhas de investimento para novos cursos e para outros *campi* fora da sede das instituições, direcionando-as a se fixarem também ao interior. Paralelamente, oferecia recursos para a ampliação e a reforma das sedes, exigindo, em contrapartida, a abertura de novas vagas, especialmente para o período noturno, a ocupação de vagas ociosas e a diminuição das taxas de evasão, além de adoção de políticas de inclusão. Para tal, implementou programas de assistência estudantil e disponibilizou recursos para a reorganização acadêmico-curricular, para processos de renovação pedagógica e para suporte à pós-graduação, com vistas ao aperfeiçoamento da graduação.

O resultado foi um aumento, entre 2003 e 2010, do número de universidades federais (31%), de câmpus (85%) e de municípios atendidos (138%), como se pode ver no Gráfico 4. Assim, em oito anos, entre 2003 e 2011, as vagas oferecidas saltam de 109.184 para 231.530, sendo mais de 90 mil abertas entre 2008 e 2011. Além disso, se reverte uma tendência histórica das universidades federais: pela primeira vez o quantitativo de novas vagas é maior para os cursos noturnos do que para os diurnos — um passo importante na direção da democratização do acesso, principalmente considerando que somos um país em que a juventude ingressa precocemente no mundo do trabalho.

¹⁷ BRASIL. Governo Federal, 2012: 10.

Gráfico 4. Expansão das universidades federais — Quantitativos — 2003-2010

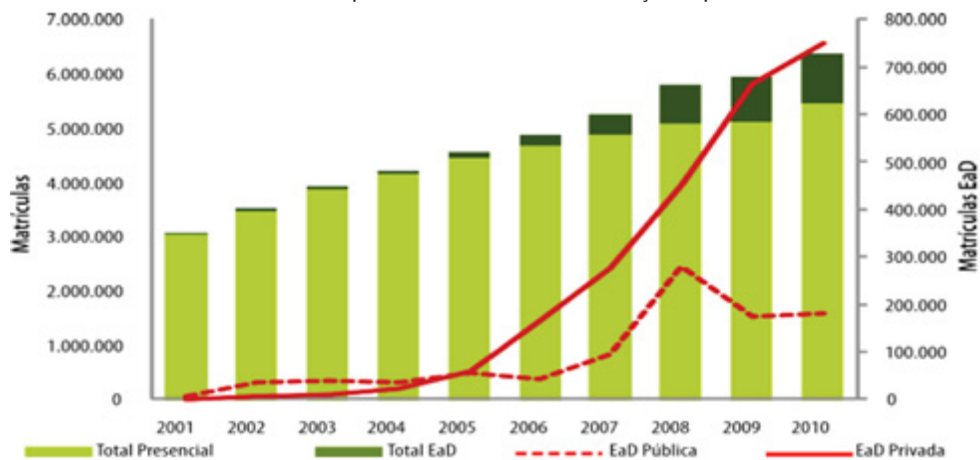
Expansão das universidades federais



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados extraídos de BRASIL, 2012: 11

Outro componente importante no processo de expansão da educação superior é a oferta de graduação a distância pública, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil. A capilaridade do sistema e sua capacidade de atingir brasileiros que não tiveram oportunidade de cursar uma faculdade na idade adequada contribuem para o aumento da oferta — que, no entanto, continua sendo muito maior no setor privado que no público, conforme atesta o Gráfico 5, com dados do *Censo da Educação Superior*, de 2010.

Gráfico 5. Expansão da matrícula — Educação Superior



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010, INEP, 2012

A implantação do SISU, por sua vez, além de viabilizar o acesso do candidato a qualquer uma das universidades públicas ou institutos federais participantes, passou a permitir que o candidato *controle* sua escolha, de acordo com a pontuação obtida no ENEM.

No entanto, nenhum desses mecanismos teve a força democratizante que se pôde verificar com a adoção de políticas afirmativas. Amparadas na experiência exitosa de universidades como a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), a UNEB (Universidade Estadual da Bahia) e a UNB (Universidade de Brasília), e incentivadas pelo governo federal, as instituições públicas foram adotando sistemas de acesso diferenciados, com recorte racial, social ou ambos. O entendimento de que esse era um caminho fértil para o combate à desigualdade social fez com que a adesão ao movimento crescesse ano a ano, mesmo com o risco da declaração de inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, a partir de ações promovidas¹⁸ por setores conservadores da sociedade.

Se em 2002 se “contava nos dedos” o número de instituições públicas que adotaram essas políticas — até 2004, apenas estaduais, ganhando então a adesão da UnB —, hoje, dez anos depois, o quadro é bastante distinto. [...] o período de 2005 a 2008 concentra o início da adoção de políticas de ação afirmativa em 57 instituições públicas de ensino superior. Ao longo destes quatro anos, um número significativo de instituições estaduais passa a adotar essas políticas, principalmente através de cotas, mas não deixa de ser surpreendente a proporção de instituições federais que passam a ter algum tipo de ação afirmativa. Já observamos aí as instituições recém-criadas, muitas no âmbito do REUNI, que já têm em seu “DNA” o princípio da inclusão incorporado¹⁹.

A aprovação da Lei n.º 12.771/08 deu corpo a um consenso social: era urgente trabalhar, no campo das relações sociais, pela redução da desigualdade. Assim, apesar de prever uma aplicabilidade escalonada, tão logo sancionada a Lei não só foi imediatamente colocada em prática, no âmbito do próprio SISU, atingindo todas as instituições públicas, universidades ou não, presenciais ou não, como também alavancou a oferta por parte de outras instituições, que aguardavam um pronunciamento oficial sobre a legalidade para implantar a política.

As iniciativas se multiplicaram, conforme se vê na Figura 2. O argumento da meritocracia caiu por terra, o temor da queda da qualidade se mostrou infundado, e as

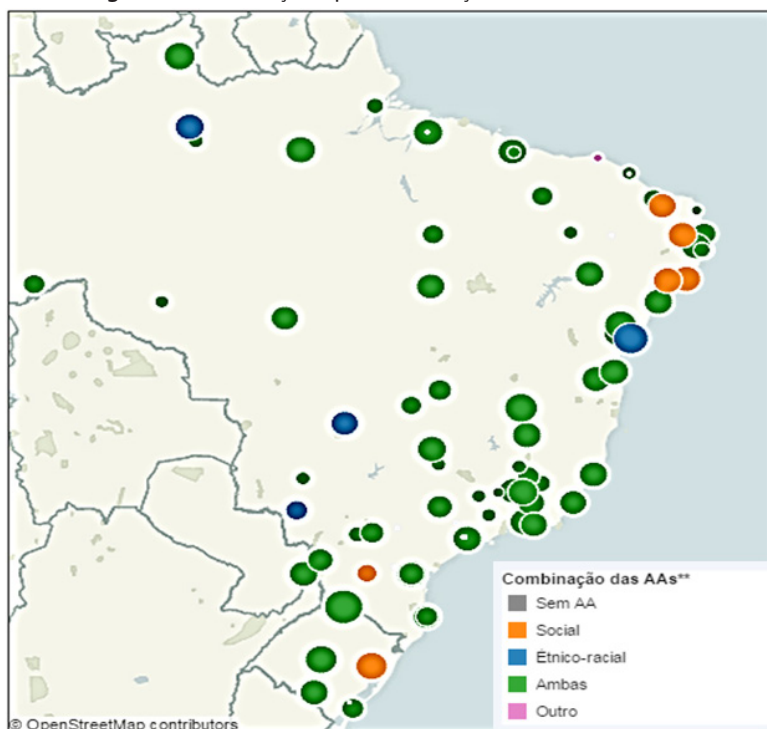
¹⁸ Foram julgadas no Supremo Tribunal Federal as seguintes ações: a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285, bem como a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330, que contesta o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

¹⁹ HERINGER, 2012: 11.

instituições que resistiam acabaram cedendo ao peso dos fatos, ultrapassando as metas previstas na Lei²⁰:

ainda que a lei tenha previsto para o ano de 2013 um mínimo de reserva de vagas no valor de 12,5%, de modo geral as universidades ultrapassaram essa meta, o que aumentou o número mínimo previsto de 23.591 vagas para 59.432 vagas reservadas, isto é, 31,5% do total de vagas ofertadas. Esse aumento parece indicar uma adesão entusiasmada das universidades aos dispositivos da lei²¹.

Fig. 2. Brasil, instituições que adotam ações afirmativas — 2014



Fonte: GEMAA, 2014

As ações de apoio a estudantes universitários — no âmbito do PROUNI, do FIES, ou daqueles que ingressaram fazendo uso de ações afirmativas — termina por compor um quadro de impacto social jamais visto. A ONU (Organização das Nações Unidas) compartilha dessa avaliação. Segundo seu Diretor do Centro de Informações, Giancarlo Summa:

²⁰ A Lei n.º 12.711/2012, a Lei das Cotas, prevê que as instituições federais implantem, no mínimo, 12,5% da reserva de vagas a cada ano, com prazo de quatro anos para cumprir a integralidade do percentual de 50%, ali estabelecido.

²¹ GEEMA, 2014.

Como eles representam uma parcela muito grande do estágio mais baixo da pirâmide social, tudo que foi feito acabou tendo um impacto bom para os negros. Aumentou a escolaridade, e o analfabetismo entre os mais jovens foi praticamente eliminado no país. Isso fez com que, pela primeira vez, a faixa dos jovens da população afrodescendente esteja escolarizada no Brasil²².

Se é certo que nenhuma dessas ações, isoladamente, seria suficiente para reverter a realidade histórica de desigualdade social, é certo, da mesma maneira, que a conjunção de tantas políticas, em tantas frentes de ação, tem sido capaz de alterar significativamente as expectativas educacionais de um enorme contingente de estudantes, que sempre estiveram aliçados das melhores perspectivas de formação e de trabalho. Construir pontes para que esses estudantes cheguem à universidade representa para eles uma possibilidade concreta de superação das condições adversas de vida; para o país, uma oportunidade inigualável de caminhar na direção da reparação dos erros do passado.

O SISTEMA DE COTAS E A UERJ

A criação de um sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras é uma ação afirmativa utilizada como instrumento de inclusão social de segmentos que, historicamente, não tem acesso aos cursos de graduação. A regulamentação, a nível nacional, ocorreu através da promulgação da Lei 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno dos estabelecimentos de ensino superior federais, mantendo os demais 50% para acesso através da concorrência dos sistemas de seleção. Entretanto, a discussão sobre a implementação das cotas já ocorria desde o início deste século. A universidade que promoveu a primeira iniciativa de largo alcance oferecendo vagas para cotistas foi a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), através do processo seletivo realizado em 2003. Na UERJ, a condição para que um candidato possa pleitear as vagas para cotistas é a carência sócio econômica do mesmo.

Nos 10 primeiros anos de implantação do sistema de cotas na UERJ, ou seja, entre 2003 e o 1.º semestre de 2012 (exatamente o ano de promulgação da lei federal), ingressaram na universidade 47.540 estudantes, dos quais 31.605 não cotistas e 15.935 cotistas.

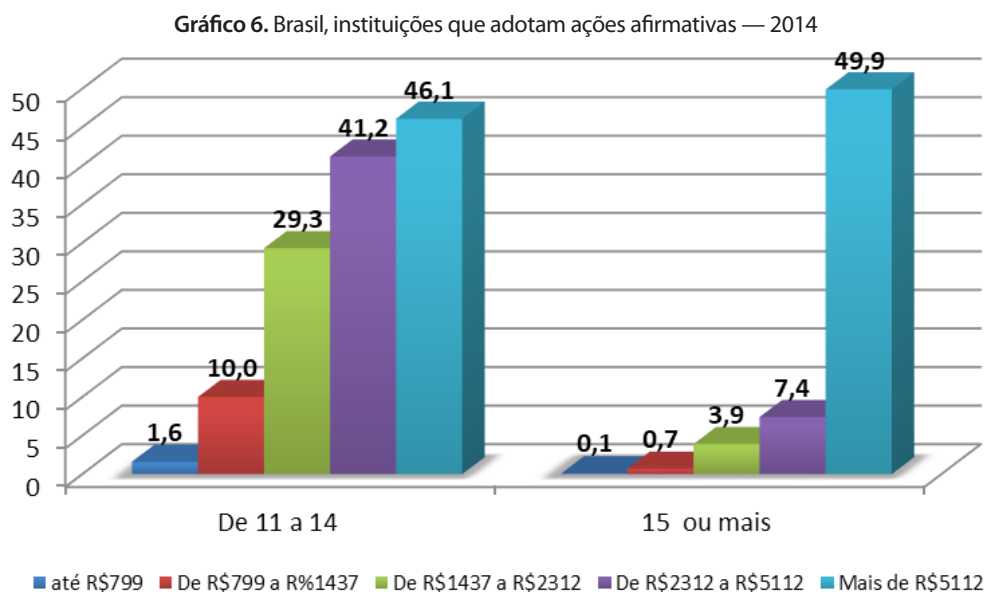
A permanência desses estudantes constituiu um verdadeiro desafio, já que as condições de atendimento de que a universidade dispunha eram extremamente precárias, principalmente quando se considera o montante de estudantes recebidos. O fato é que houve um esforço institucional, um esforço coletivo, no sentido de *fazer dar certo*. Assim é que, 6 anos após os primeiros ingressantes, em 2010, formamos a primeira turma do curso de Medicina de 2010 — um dos cursos em que há maior concorrência pelas vagas: eram 94 formandos, sendo que 43 ingressantes pelo sistema de cotas.

²² SUMMA *apud* BRASIL, 2014.

Ao longo dos últimos anos a UERJ recebeu um contingente enorme de estudantes — que jamais teria tido acesso à universidade pública sem a política de reserva de vagas — agarrar a oportunidade de construir um futuro diverso do que lhe estava reservado por sua condição social de origem.

O IMPACTO DO CURSO SUPERIOR NA VIDA DA POPULAÇÃO

O trabalho de Kamakura e Mazzon²³, considerando os dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF/IBGE) 2008-2009, divide a sociedade em vintis, por faixa de renda familiar mensal, e considera os anos de estudo em cada faixa. Para analisar o impacto da educação superior, agregamos os dados por faixa de renda, considerando tanto o segmento que apresenta de 11 a 14 anos de escolaridade, ou seja, que tem entre o ensino médio completo e o superior incompleto, e o segmento que tem 15 ou mais anos de estudo, o que corresponderia ao ensino superior completo. Os resultados estão expressos no Gráfico 6.



Fonte: GEMAA, 2014

O gráfico nos mostra que, embora o término do ensino médio já seja capaz de elevar os patamares de renda, o grande traço distintivo é exatamente o nível superior. Se os que concluíram o ensino médio compõem pouco mais de 40% das faixas mais altas de renda, e cerca de 30% da faixa intermediária, os que têm 15 ou mais anos de estudo,

²³ KAMAKURA & MAZZON, 2013.

ou seja, os que possivelmente concluíram o ensino superior, respondem por metade da faixa mais alta de renda. Isso significa que o diferencial de educação, em termos de possibilidade de ganhos, se localiza, hoje, na educação superior.

Souza e Lamounier²⁴ chamam a atenção para o fato de que tal elevação contribui não apenas para a elevação dos patamares de renda, mas também para a redução das desigualdades.

Quanto maior a disparidade em anos de estudo, maior a desigualdade de rendimentos. Dado que a dispersão educacional da população ocupada vem-se reduzindo, pode-se supor ser este um dos fatores atuantes na redução da desigualdade²⁵.

Portanto, a partir do momento em que a escolaridade básica se tornou uma realidade para a maior parte dos jovens brasileiros das classes populares, a universidade passou a se configurar como um horizonte possível, por meio do qual seria viável o acesso a um outro *padrão de vida*.

De acordo com o *Censo da Educação Superior*, o sonho da melhoria de vida por meio da educação vem sendo acalentado por cerca de 7 milhões de estudantes²⁶, para uma população de quase 22,5 milhões de jovens entre 18 e 24 anos.

As taxas de escolarização são calculadas utilizando-se exclusivamente dados da PNAD. A taxa de escolarização bruta expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola. A taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação. Para 2011, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8%, a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8%²⁷.

Embora quase metade das matrículas se situe na Região Sudeste, mais da metade dos jovens entre 18 e 24 anos que estudava, em 2011, estava cursando uma graduação. Se se considera que apenas 10% da população brasileira compõem o segmento dos mais ricos, percebe-se o enorme contingente de estudantes vindos das classes populares que já está na universidade, munindo-se de um capital cultural imprescindível a uma *guinada na vida*.

²⁴ SOUZA & LAMOUNIER, 2010.

²⁵ SOUZA & LAMOUNIER, 2010: 168.

²⁶ Em 2011, o país contava com 6.739.689 matrículas em cursos de graduação, entre presenciais e à distância (INEP, 2013: 48).

²⁷ INEP, 2013: 50.

Entretanto, se o crescimento econômico não é suficiente para absorver um contingente cada vez maior de diplomados, o que efetivamente vem ocorrendo ao longo dos últimos anos de recessão econômica, o capital cultural institucionalizado começa a perder valor. Dessa forma, o alargamento do acesso à educação superior para as parcelas mais empobrecidas da sociedade produz duplo efeito: por um lado, força a burguesia e a alta classe média a buscar a pós-graduação para manter seus privilégios; por outro, transforma o acesso à educação superior em instrumento por meio do qual as classes populares buscam abocanhar uma parcela dos recursos raros (bons empregos, boas oportunidades, realização pessoal e profissional, ampliação de capital social etc.) que sempre foram atributos dos privilegiados. Cria-se, assim, um *mercado*, no qual alguns diplomas valem mais que outros, de acordo com a raridade do recurso a eles intrínseco. Mas não só: seus efeitos se fazem sentir por sobre toda a população mais pobre, que não conta com qualquer diploma:

*As principais vítimas da desvalorização dos diplomas são aqueles que, desprovidos de diplomas, entram no mercado de trabalho. De fato, a desvalorização do diploma é acompanhada pela extensão progressiva do monopólio que os diplomados exercem sobre posições, até então, abertas a não diplomados*²⁸.

Além disso, cria grupos de carreiras mais procuradas, de maior prestígio social, das quais se espera um maior retorno financeiro, em contraposição a outras, *piores*, que determinarão menor capital econômico ao longo da vida produtiva.

Entendemos, portanto, que a escolha da carreira diferencia os estudantes em relação à sua expectativa de capital econômico gerado pela reconversão do capital cultural adquirido na educação superior. E entendemos, também, que esse elemento é determinante na escolha de jovens das classes populares quando se dispõem a arcar com os desafios inerentes a um investimento tão alto, e durante tanto tempo.

O Centro de Pesquisas Sociais da FGV realizou um estudo em que procura avaliar o retorno, em termos de capital econômico, do investimento em diferentes cursos de graduação²⁹. Os pesquisadores estabelecem um *ranking* do retorno de cada curso de graduação e pós-graduação, combinando salário e empregabilidade. Com esses dados, criam o que chamam de *Índice de retorno educacional*, que permite verificar os cursos mais e menos vantajosos.

O estudo comprova que diplomas de Medicina continuam valendo muito, pela carência de médicos; enquanto os diplomas de Pedagogia ocupam o último lugar no *ranking*. Apenas a título de exemplo, só na nossa universidade, em cinco anos, entre 2008 e 2012, foram abertas apenas 470 vagas no curso de Medicina; em contrapartida,

²⁸ BOURDIEU, 2007: 127.

²⁹ NERI, 2006.

foram oferecidas 3.400 vagas em 03 cursos de Pedagogia, dois deles em campus na periferia do Rio de Janeiro.

A ausência de qualquer curso de licenciatura entre os primeiros colocados no *ranking*, e a presença desses mesmos cursos nas últimas posições revela não apenas o parco prestígio social dos cursos que formam professores, resultado dos baixos salários pagos, mas também a distorção do nosso sistema de educação superior, que oferece mais vagas que as necessárias para os cursos mais «baratos» — os que não exigem senão a presença de um professor — em vez de praticar uma oferta compatível com a necessidade social.

É de se esperar, portanto, que ao menor retorno do capital investido corresponda uma procura menor, o que acaba por transformar esses cursos na opção mais viável daqueles que detêm menor capital cultural, sustentando, também, o sistema de manutenção dos privilégios.

O FUTURO DESTES «NOVOS» ALUNOS: UMA ANÁLISE DOS COTISTAS DA UERJ

A fim de podermos analisar o futuro dos alunos cotistas, como um exemplo da inserção no ensino superior de um grupo de brasileiros que estava alijado desse nível de escolaridade, trabalhamos com quatro grupos de estudantes, cruzando duas variáveis: o perfil de origem, ou seja, se o núcleo familiar pertencia às classes populares ou à classe média; e a escolha de carreira, segmentando as mais valorizadas, que oferecem uma possibilidade de conversão do capital cultural em capital econômico mais favorável, e as menos valorizadas, nas quais as possibilidades de reconversão são menos favoráveis.

Com esses quatro grupos, testamos duas hipóteses: o processo de acumulação de capital na educação superior ou tende a produzir novos membros para a classe média, caso em que estaríamos diante de uma perspectiva efetiva de mobilidade social; ou, ao contrário, tende, a despeito da melhoria nas condições de vida, a manter os estudantes na classe trabalhadora, situação em que as mudanças se dariam no interior dessa própria classe.

As entrevistas que realizamos, utilizando a técnica de grupos focais, com estudantes de classes populares e de classe média, alunos de carreiras mais valorizadas e de outras, com menor valorização, nos mostraram a existência de um percurso muito similar ao que Bourdieu descreve como o processo de acumulação de capital cultural. Para ele, quem se esforça para adquirir cultura investe em si mesmo: investe tempo, mas investe também em «uma forma de desejo socialmente construído, o desejo de saber», que envolve todas as privações, renúncias e sacrifícios que alguém possa suportar³⁰.

³⁰ BOURDIEU, 2000: 140. Tradução do autor.

Bourdieu nos ensina que a acumulação de capital cultural pressupõe um processo de internalização que, pelo fato de envolver ensino e aprendizagem, demanda tempo; um tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor, sem possibilidade de delegação. Todos os estudantes de classes populares que ouvimos, sem exceção, transformaram a educação superior em uma meta de vida, tendo de se esforçar enormemente para conseguir atingi-la. A idade elevada, os anos sucessivos de estudo sem conseguir aprovação, o caminho árduo dos pré-vestibulares sociais atestam que esses jovens, de alguma maneira, foram mobilizados, durante sua trajetória, pelo *desejo de saber*, um desejo que alimenta a resiliência, e que alimenta, igualmente, os sonhos de um futuro melhor. Viabilizar esse *desejo de saber*, passando no vestibular, e, já na universidade realimentá-lo diariamente com cada novo conhecimento que adquirem faz deles pessoas diferentes das pessoas que eram.

Eles têm completa noção de que o tempo passado na escola pública foi mais perdido que aproveitado, e têm pressa de resgatar o que as circunstâncias de vida, e a escola deficitária, e o aprendizado capenga deixaram passar. Eles utilizam todo o tempo de que dispõem para «tirar a diferença» — por isso buscam aproveitar cada oportunidade para aprender mais, e assim diminuir a distância entre eles, batalhadores, e aqueles que receberam tudo pronto da família. Bourdieu³¹ alerta que não se pode avaliar o investimento em si mesmo apenas pelo tempo na escola; há que se considerar, também, a educação obtida no seio da família, porque isso significa ou «tempo ganho» ou «tempo perdido», quando não tempo a ser contado em dobro, pela necessidade de corrigir o que se aprendeu errado. Muitos desses estudantes se reportam ao fato de que hoje falam melhor, escrevem melhor, compreendem melhor o que leem. Eles constataam a mudança, paulatina, em si mesmos, fonte de autoestima, de confiança no futuro, e de orgulho pelo caminho já trilhado, num percurso que Bourdieu sintetiza da seguinte forma: «El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en habitus. Del ‘tener’ isso surgido ‘ser’»³². Assim, sendo diferentes, eles afirmam que para eles a vida já mudou. Mas não mudou apenas para eles; todo o seu grupo social se contamina, positivamente, desse *desejo de saber*; e o faz pelo conhecimento acumulado e generosamente compartilhado, mas também se contamina pelo exemplo, pelo testemunho de garra e persistência.

O diploma metaforiza essa conquista, essa vitória coletiva. Para o autor, o título acadêmico — capital cultural institucionalizado — é um certificado de competência cultural que confere a seu portador um valor convencional, duradouro e legalmente garantido. Por esse motivo, o círculo social próximo precisa estar presente, compartilhando o momento da formatura, citada por muitos como a representação de uma ocasião para se comemorar em grande estilo: churrasco para todos os parentes e amigos, cerveja, muita

³¹ BOURDIEU, 2000.

³² BOURDIEU, 2000: 140.

música e alegria. Ser engenheiro, jornalista, físico ou professor, para o filho do trocador de ônibus, da faxineira de hospital, do porteiro, do eletricitista é motivo de orgulho, pelo esforço de toda uma comunidade que se mobilizou para tornar esse momento possível.

No entanto, o valor do diploma não será o mesmo para todos. A determinação do valor do título depende de quanto esse capital cultural vai valer, em termos econômicos, no mercado de trabalho. Por isso Bourdieu avalia que o investimento educacional deve ser compatível com o valor que o título terá ao ser reconvertido em capital econômico. Com efeito, os estudantes das carreiras mais valorizadas avaliam que será possível realizar essa reconversão «com lucro». Eles têm clareza de que a realidade que os espera deverá ser substantivamente diferente da vida de privações que experimentaram na infância; sonham com um cotidiano de mais conforto, com a casa própria, com o carro na garagem, com o curso no exterior, com as viagens de férias, com uma educação de excelência para os filhos. Embora não queiram abandonar o bairro em que sempre viveram — o local onde moram os familiares e amigos, aqueles que compartilham de sua luta — entendem que é possível que isso venha a ocorrer, como consequência de uma nova realidade de vida, para eles e para os que deles dependem.

Para os estudantes das carreiras menos valorizadas, no entanto, não é essa a perspectiva que se apresenta. Vinculando o valor do título obtido à sua *raridade* no mercado de trabalho, eles têm consciência de que as possibilidades de reconversão de seu título de licenciado não serão vantajosas, nem suficientes para uma mudança substantiva de padrão de vida, já que os patamares de rendimento de um professor são incompatíveis com uma vida *folgada*. No entanto, trabalhando em duas ou três escolas, esperam poder usufruir de uma vida com um pouco mais de conforto, mas, principalmente, esperam poder viver sem as aflições que caracterizam uma realidade de privações. O sonho se desloca, assim, para o emprego público, o qual, apesar da remuneração acanhada, traz consigo a ideia da segurança, do rendimento certo, da garantia de uma vida simples, *mas sem sobressaltos*. Em contrapartida, antevêm a possibilidade de poder oferecer aos filhos um capital cultural que permita construir para eles, desde a infância, uma trajetória que tenha como meta a universidade, modelada em um ambiente que valorize a cultura e «os estudos», e no qual a família estará pronta para orientar, compartilhar, ajudar a decidir, fazendo com que cheguem mais preparados para as grandes disputas que terão de enfrentar.

Pelo que se vê, os movimentos de ambos os grupos se distanciam, embora tenham uma origem comum: serem de famílias de trabalhadores que veem pela primeira vez um filho cruzar os portões da universidade pública. Muitos relatam que se beneficiaram de políticas afirmativas para passar no vestibular, mas ainda se ressentem da falta de apoio mais efetivo, com que pudessem arcar com os custos do transporte, da alimentação e do material didático. Algumas dessas famílias, alavancadas pela elevação mais sistemática do salário mínimo e pelo pleno emprego, se dispuseram a contribuir com o esforço

desse filho, responsabilizando-se por seu sustento, para maximizar o resultado de seu tempo de acumulação de capital, oferecendo sua porção de sacrifício em torno desse objetivo coletivo.

De qualquer forma, o que se vê é uma quebra na sobredeterminação da classe de origem, delimitada e produzida por meio de um conjunto de políticas públicas capazes de transformar a vida não de um só, mas de todo um grupo social, tanto na geração atual quanto nas futuras.

O depoimento de alguns estudantes aponta no sentido de que a universidade tem impacto sobre eles mesmos, e sobre os filhos que ainda vão ter; uma fala que revela a clareza de que o processo de mudança é gradual, firme e definitivo, mas não se faz da noite para o dia, nem de um ano para outro, que há ainda uma enorme estrada a ser trilhada, antes que se vejam em condições de igualdade em relação aos que nasceram em classes privilegiadas.

Não foi possível detectar traços de semelhança de classes entre esses estudantes e os filhos da classe média. Tudo nesses estudantes-batalhadores é mais intenso, vivido com a emoção de uma vida inteira apostada nesse objetivo. Apesar de já estarem na universidade há seis semestres, continuam maravilhados com o universo que se descortina para eles, como se seu papel fosse o de sugar essa oportunidade com todas as suas forças, apostando na construção de um futuro capaz de amenizar, mesmo que com trabalho e esforço, os percalços do passado.

Seus depoimentos comprovam que não há curso técnico capaz de provocar tamanha mobilização para a mudança. Sem dúvida, sendo a educação superior o *locus* prioritário da construção da autonomia e do pensamento crítico, é natural que aponte para uma trajetória plena de escolhas, em relação ao trabalho e à própria vida, o que significa a possibilidade de ser sujeito de seu próprio destino, o que reforça a sensação de que a universidade se apresenta como um grande agente libertador, por meio do qual o estudante passa a ter acesso a uma carreira, que caberá a ele mesmo decidir. Metaforicamente, ele passa a poder ter as rédeas da vida nas próprias mãos, algo que um técnico, mesmo que bem empregado, dificilmente conseguirá.

Comprova-se dessa maneira, a essencialidade das políticas de ampliação de acesso à educação superior, seja por meio do alargamento do número de vagas, seja pela adoção de mecanismos diferenciados de acesso para estudantes de baixa renda. Cursos técnicos aumentam a empregabilidade no horizonte do curto prazo, mas não provocam as mudanças estruturais que presenciamos, interferindo profundamente na forma como o sujeito se vê e vê o mundo.

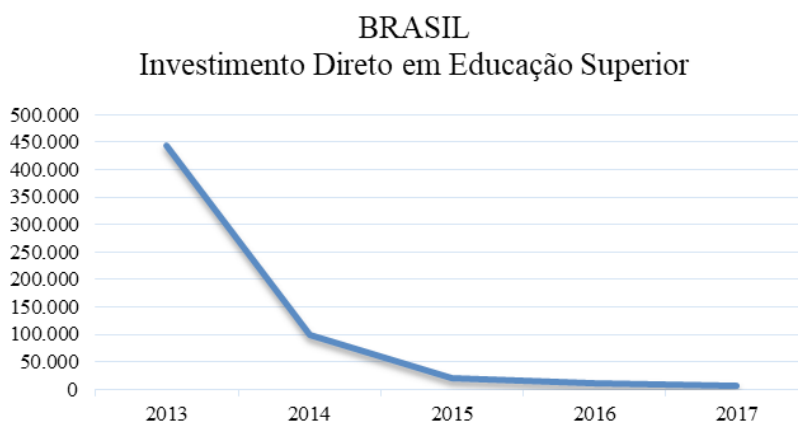
No momento em que a pesquisa foi realizada, já indicávamos que as possibilidades de essa emersão ocorrer estavam atreladas à existência de condições favoráveis ao aproveitamento desse contingente recém-habilitado de profissionais, ou seja, à existência estrutural de trabalho do próprio país, como oferta de postos de trabalho e crescimento

econômico; caso contrário, o esforço de anos de dedicação poderia se reduzir a enormes frustrações. Infelizmente, as expectativas positivas terminaram por não se confirmar.

A grave crise político-econômica que se instalou no país a partir de 2015, levou a economia a uma forte retração (-3,8% do PIB naquele ano e -3,6% em 2016), constituindo-se na mais profunda recessão já vivida pelo país, que amargava, em valores de março deste ano, uma taxa de desemprego formal — o que equivale a 14,2 milhões de trabalhadores sem ocupação.

Assim, mesmo que havendo indícios de que o desemprego formal esteja perdendo força, se além da desocupação considerarmos o subemprego, chegaremos a um exército de 26,3 milhões de trabalhadores com trabalho e remuneração aquém das possibilidades de sua formação, como aponta a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em agosto passado.

Gráfico 7. BRASIL, Investimento Direto em Educação Superior



Fonte: Portal Transparência Brasil, elaboração própria

Paralelamente, as verbas para as universidades públicas foram reduzidas, trazendo impactos diretos sobre seu próprio funcionamento; a oferta de financiamento estudantil foi limitada, impactando diretamente no acesso de novos alunos ao ensino superior; toda a política de expansão e consolidação da educação superior foi colocada em risco. O Gráfico 7, indica o montante dessa perda.

Nesse cenário, todos os ganhos obtidos nos últimos anos, levando trabalhadores a terem a perspectiva de uma vida melhor e de um novo horizonte, foram perdidos.

Hoje, o sonho de um país menos desigual, com jovens com maior inserção ao ensino superior e com melhores condições de emprego e vida, o que realmente pode levar a mudanças mais concretas no tecido da sociedade brasileira, parece cada vez mais distante e irreal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas de ascensão social por intermédio da educação estão comprovadas pela correlação que se pode estabelecer entre o tempo de escolaridade e o nível salarial do trabalhador. O Brasil, país com níveis de desigualdade inaceitáveis, em que a educação formal se apresenta como meta apenas para uns poucos, a possibilidade de alargar, em grande escala, o acesso ao segmento mais alto da escolaridade se configura não apenas como ideal de ascensão para alguns, mas como uma possibilidade real de alterar a configuração do tecido social.

Nesse sentido, a ideia de escutar os estudantes de uma universidade que se dispõe a implantar o mais ousado processo de popularização da educação superior do país, destinando quase metade de suas vagas a estudantes no limiar da linha da pobreza buscava desvelar de que maneira o ingresso na vida universitária já anunciava as mudanças que a vida prometia.

Nossa pesquisa de campo nos apresentou um conjunto de estudantes, filhos de trabalhadores, muitos trabalhadores eles mesmos, encantados com a possibilidade de virem a gerenciar suas próprias vidas, maravilhados com um mundo que, até entrarem para a universidade, sequer sabiam que existia. O perfil desses estudantes em nada se assemelha ao dos filhos da classe média, que veem seus cursos como mais uma etapa que deverão cumprir para que sejam capazes de preservar as condições de vida a que foram habituados.

No caso destes estudantes, os hábitos, os valores e as aspirações continuam centrados na dinâmica do trabalho. Entretanto, é inegável que o processo de transformação deflagrado com o acesso à educação superior provoca mudanças na sua relação com o mundo e com eles mesmos, alargando seus horizontes, tornando-os mais críticos e mais preocupados com questões que extrapolam a dinâmica da sobrevivência cotidiana. E nesse sentido nos parece que tenhamos levantado argumentos que justifiquem, também por essa via, a perspectiva de serem eles elementos que, transformados, transformam seu núcleo social, conferindo um novo contorno à nossa classe trabalhadora.

Embora a metodologia utilizada não nos permita chegar a conclusões sobre o todo da população, mas os elementos que recolhemos nos habilitam a afirmar que, para o grupo em estudo, o conjunto de políticas públicas aqui apontadas poderia viabilizar a emergência dessa *nova classe trabalhadora*, que vê na educação o passaporte para o estabelecimento de relações de trabalho mais justas, consciente de seu destino e de seu papel social, pronta para assumir o protagonismo dos destinos da nação.

O movimento que levou a esse cenário, no entanto, foi travado por uma fratura política, que altera as prioridades e mais uma vez se torna um entrave a mudanças que possam alterar a configuração de forças no interior da sociedade, preservando os privilégios e evitando a consolidação de uma trajetória em direção à justiça social.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane (2000) — *Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável*. «Revista Brasileira de Ciências Sociais», vol. 15, n.º 42, p. 123-142. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100009>. [Consulta realizada em 10/11/2014].
- BOURDIEU, Pierre (2000) — *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- ____ (2007) — *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: EDUSP.
- BRASIL, Cristina Índio do (2014) — *Cotas e programas sociais melhoram a vida de negros no Brasil, diz ONU*. «EBC Agência Brasil» (14 de maio de 2014). Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-05/cotas-e-programas-sociais-melhoraram-vida-de-negros-no-brasil-diz-onu>>. [Consulta realizada em 07/11/2014].
- BRASIL. Governo Federal (2009) — *Rede federal de educação profissional e tecnológica - 100 anos* Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. [Consulta realizada em 11/11/2014].
- ____ (2010) — *Relatório Nacional de Acompanhamento - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Brasília: Presidência da República. 2010.^a. Coord. IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e SPI - Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégicos. Disponível em <http://www.pnud.org.br/Docs/4_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf>. [Consulta realizada em 10/10/2014].
- ____ (2012) — *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012*. Brasília: Ministério da Educação. Relatório da Comissão constituída pela Portaria 126/2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=12386&tmpl=component&format=raw&Itemid>. [Consulta realizada em 13/11/2014].
- ____ (2013a) — *Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira 2013*. «Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socio-econômica», n.º 32. Rio de Janeiro: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar - PNAD 2013. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2013/>>. [Consulta realizada em 14/10/2014].
- ____ (2013b) — *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Divulgação Especial Medidas de Subutilização da Força de Trabalho no Brasil - 2.º Trimestre de 2017*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho/pnadc_201201_201702_trimestre_novos_indicadores.pdf>. [Consulta realizada em 02/10/2017].
- GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) (2014) — *Mapa das ações afirmativas 2014*. Rio de Janeiro: UERJ. Disponível em <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>>. [Consulta realizada em 24/11/2014].
- GENTILI, Pablo; STRUBIN, Florencia (2013) — *Igualdade, direito à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas democráticas*. In GENTILI, P., org. — *Política educacional, cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 15-25.
- HERINGER, Rosana (2012) — *Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanços, aprendizados*. In *Ações afirmativas e inclusão: um balanço*. «Cadernos do GEA», n.º 2, p. 11-12. Disponível em <http://www.flasco.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf>. [Consulta realizada em 23/06/2014].
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2012) — *Censo da Educação Superior: 2010 - resumo técnico*. Brasília: Ministério da Educação/INEP. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. [Consulta realizada em 17/03/2014].

- (2013) — *Censo da Educação Superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília: Ministério da Educação/INEP. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. [Consulta realizada em 25/03/2014].
- IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) (2012) — *A década inclusiva (2001-2011): desigualdade, pobreza e políticas de renda*. «Comunicados do Ipea», n.º 155. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf>. [Consulta realizada em 27/11/2014].
- (2014) — *Ipeadata*. Disponível em <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. [Consulta realizada em 24/11/2014].
- KAMAKURA, Wagner A.; MAZZON, José Afonso (2013) — *Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil*. São Paulo: Blucher.
- MANCIBO, Deise (2004) — *Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento*. «Revista Educação e Sociedade», vol. 25, n.º 88, p. 845-866. Especial – Out. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. [Consulta realizada em 30/10/2014].
- MERCADANTE, Aloizio (2003) — *Construindo estratégias para combater a desigualdade social: uma perspectiva socioeconômica*. In NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge, orgs. — *Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*. Brasília: UNESCO, p. 37-51.
- NERI, Marcelo (2006) — *O retorno da educação no mercado de trabalho*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Economia/UFRGS. Disponível em <<http://www.ppg.e.ufrgs.br/giacomo/arquivos/ecop137/neri-2006.pdf>>. [Consulta realizada em 27/01/2014].
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (2013) — *Lei 12711/2012 e os desafios da Educação Superior pública no Brasil*. OPINIÃO GEA/FLACSO. Rio de Janeiro: FLACSO, p. 4-5. (Boletim).
- SALVATO, Marcio Antonio; FERREIRA, Pedro Cavalcanti Gomes; DUARTE, Angelo José Mont'Alverne (2010) — *O impacto da escolaridade sobre a distribuição de renda*. «Estud. Econ. [online]», vol. 40, n.º 4, p. 753-791. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612010000400001&lng=en&nrm=iso>. [Consulta realizada em 24/02/2014].
- SOARES, Laura Tavares (2013) — *O papel da rede federal na expansão e reestruturação da educação superior pública no Brasil*. «Cadernos do GEA», n.º 3. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, p. 5-8. Disponível em <http://www.flasco.org.br/gea/cadernos_do_gea.php>. [Consulta realizada em 30/06/2014].
- SOUZA, Amaury; LAMOUNIER, Bolívar (2010) — *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília: CNI (Col. Estudos CNI).
- TV-NBR Notícias (2013) — *Indicadores do MEC apontam evolução na qualidade da educação superior brasileira*. Entrevista concedida pelo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante em 02.12.2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UAWXTs8t5O0>>. [Consulta realizada em 26/05/2014].
- «UERJ em Questão», ano XIX, n.º 97 (Jan./Fev. 2013). Disponível em <<http://www.uerj.br/publicacoes/em-questao/97/uerjemquestao97.pdf>>. [Consulta realizada em 25/09/2017].

