

# EXPANSÃO E ESTRATIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AS EXPERIÊNCIAS E CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS NA UFABC E UNIFESP, EM SÃO PAULO

EXPANSION AND STRATIFICATION OF BRAZILIAN HIGHER EDUCATION:  
EXPERIENCES AND CONDITIONS RELATED TO ACCESS AND PERMANENCE OF  
PUBLIC FEDERAL QUOTA STUDENTS IN UFABC AND UNIFESP, SÃO PAULO

*Pedro Grunewald Louro\**

**Cite este artigo:** LOURO, Pedro Grunewald. As experiências e condições de acesso e permanência dos estudantes cotistas na UFABC e UNIFESP, em São Paulo. **Revista Habitus:** Revista da Graduação em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.44-63, Agosto. 2017. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus>>. Acesso em: Agosto. 2017.

**Resumo:** Na primeira parte deste artigo, caracterizamos a constituição de um padrão de estratificação horizontal a partir das políticas referentes ao ensino superior dos últimos anos. Depois, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa sobre trajetórias sociais de 12 estudantes, que ingressaram no ensino superior federal mediante a reserva de vagas estabelecida pela chamada Lei de Cotas. Com base em entrevistas em profundidade e na solicitação de um memorial descritivo escrito por eles, procuramos qualificar as distintas vantagens e desvantagens em relação à produção da longevidade escolar que tendem a se associar aos subcotistas que e ingressam graças ao critério de renda e aqueles sem esse mesmo critério, por meio das quais verificamos afinidades e tensões entre os processos de socialização e de escolarização desse nível escolar e das classes sociais de que provêm.

**Palavras-chave:** ações afirmativas, Lei de Cotas, ensino superior, trajetórias, socialização

**Abstract:** In the first part of this article, we identify a pattern of horizontal stratification starting from policies regarding higher education of the last years. Thus, we show a part of results of a research about social trajectories of twelve students who joined public federal higher education by the reserve of admissions settled by the so-called Quota Law. Based on in-depth interviews and request of a description memorial written by them, we aim to qualify different advantages and disadvantages concerning the production of school longevity, which tend to be associated to the by-quota students who joined by the criterion of income and those without that same criterion, whereby we verify affinities and tensions between the process of socialization and education of this level and the social classes from which they come.

**Keywords:** affirmative action, Quota Law, higher education, trajectories, socialization

**A** expansão do sistema escolar, constituído por seus três níveis formais, fundamental, médio e superior, possui padrões de desenvolvimento relativamente gerais para qualquer experiência nacional. Assim, verifica-se que esse sistema vem se ampliando ao redor do globo, aumentando o contingente de vagas em cada nível e elevando o número de estudantes a patamares médios de anos estudados cada vez mais altos. Segundo os autores que comentam essa literatura (SILVA, 2004), a partir dos anos 1970 no Brasil, as desigualdades de oportunidades educacionais, isto é, a influência dos fatores socioeconômicos e culturais da família sobre resultados educacionais dos filhos, vêm diminuindo continuamente ao longo das transições dos níveis de ensino fundamental e médio. São efeitos que dizem respeito a processos mais gerais de urbanização e industrialização, que, por sua vez, tem relação com as condições de superação de uma economia de base predominantemente rural, sendo o ensino de massas a mediação necessária para a inserção das novas gerações nesta estrutura produtiva em formação contínua, bem como o mecanismo central de integração social (VINCENT, et al., 2001).

Segundo diversas pesquisas internacionais (SILVA, 2004), a expansão por si só da cobertura do sistema de ensino não garante a redução das desigualdades escolares e sociais, nem das taxas de fracasso escolar – materializadas nos índices de evasão e reprovação – nos diversos contextos nacionais. É preciso levar em consideração o processo global de reprodução das desigualdades sociais, sobre as quais a estrutura de relações de classes sociais se assenta, tal como a chamada teoria da reprodução já diagnosticava no que se refere à situação histórica francesa da década de 1960. Por outro lado, é preciso ressaltar também a atualização das desigualdades sociais na própria relação entre contextos nacionais, que diz respeito aos processos de reprodução ampliada das relações da divisão internacional do trabalho, repondo as posições hierárquicas historicamente constituídas entre elas. Evidentemente, foge ao escopo deste artigo reconstruir tal movimento histórico, mas é importante estabelecer a vinculação entre tal processo produtivo constituído mundialmente e seus efeitos diferenciais para cada contexto nacional específico, antes de focar na reprodução das desigualdades sociais que se verifica no campo escolar brasileiro. Trata-se de defender, enquanto hipótese, que é fundamental remontar o regime de desenvolvimento econômico e social precedente, que, por sua vez, se caracterizou pela marginalização de amplo contingente populacional da repartição do produto social, um resultado da estratégia de posicionamento neste mesmo processo produtivo. Visamos esboçar aqui que os requisitos estruturais de inserção no processo produtivo global do presente momento histórico, entre outros efeitos, engendram a atual expansão do sistema escolar que tem em vista precisamente a inclusão dessas camadas anteriormente interdidas.

Portanto, a progressão linear ao longo da série de níveis escolares formais não pode ser tomada como evidente para qualquer estudante, visto que a distribuição desigual de oportunidades escolares ante as diferentes categorias sociais tem sido reiteradamente verificada por meio das mais diversas técnicas estatísticas (MONT'ALVÃO, 2014; RIBEIRO et al., 2015). Não se trata, contudo, de uma simples desigualdade de origem, mas de desvantagens que vão se materializando em diversos momentos biográficos no decorrer da trajetória social dos indivíduos, sobretudo aqueles que provêm das camadas populares e dos grupos raciais negros, os quais possuem desvantagens mais acentuadas

em relação aos demais grupos sociais cujas posições socioprofissionais dependem de elevados graus de escolarização – ou então fazem parte do topo da hierarquia econômica de política de tal modo que podem dispensar a instituição escolar como instrumento de conservação e ampliação de poder social.

Assim, a aqui denominada longevidade escolar (VIANA, 1998) tem como objeto exatamente a produção social destas trajetórias escolares prolongadas e contingentes, dado que remetem a uma configuração histórica singular de relações entre mercado escolar e estrutura produtiva. Por outro lado, como resultado da ampliação crescente do nível superior enquanto alargamento do acesso a determinado nível de competição social junto a suas respectivas recompensas materiais e simbólicas, cresce também a chamada estratificação social horizontal (RIBERIA, et al., 2015). Ou seja, não significa a pura suplantação da desigualdade escolar, e sim a conformação de suas dimensões múltiplas à medida que trajetórias estratificadas se mantêm no interior do mesmo nível tornado formalmente mais acessível. Logo, processos de estratificação social horizontal estão imbricados nos de longevidade escolar e, por isso, assentam as condições de acesso e permanência relativamente gerais a certo grupo social em instâncias escolares e territoriais específicas à época analisada.

Com efeito, cabe examinar as experiências daqueles estudantes que ingressaram graças à lei 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas – culminância jurídica de um conjunto de disputas entre movimentos sociais, conselhos universitários, partidos políticos e intelectuais –, em que processos de reposição e de mobilidade sociais estão articulados, pois sugerimos que há tanto estudantes que puderam superar notáveis desvantagens – processos estes, que, entretanto, não poderão ser aqui abordados – quanto outros que se valem de suas relativas vantagens a fim de lograr o êxito universitário necessário, ambos os quais na mesma reserva total de vagas garantida pela legislação. Tal distinção, entretanto, ao ser deduzida a partir somente do critério de renda, nubla um conjunto de práticas sociais que se efetivam na vida cotidiana destes estudantes e orientam suas ações e expectativas. A seguir, serão levantados recentes estudos sobre estratificação social e parte das últimas políticas do ensino superior, visando indicar que o regime de desenvolvimento anterior é um elemento fundamental para interpretar estes dados, pois aventamos a hipótese de que a verificável estratificação horizontal do nível superior reproduz, ainda que sob correlações de força atualizadas, as relações de classe constituídas anteriormente com base em tal regime de desenvolvimento.

## **1. Desenvolvimento: expansão e estratificação**

Recentes estudos sobre estratificação social (MONT’ALVÃO, 2014; RIBEIRO et al., 2015), fornecem dados significativos, a partir dos censos demográficos de 1960 até 2010, que medem a evolução histórica dos efeitos de origem social e linha de cor sobre a progressão escolar ao longo dos níveis do sistema de ensino. Ora, sobre o nível fundamental – que hoje é praticamente universal, com 98% da faixa etária adequada de 7 aos 14 anos dos jovens em geral – verifica-se que o efeito da renda familiar *per capita* está diminuindo crescentemente ao longo dos anos nas chances de conclusão. No entanto, as desigualdades raciais, mesmo diminuindo, até desaparecendo entre pardos e brancos em 2010, ainda persistem consideravelmente entre brancos e negros, sobretudo na faixa de 11 a 14 anos. Por outro lado, as chances de conclusão do médio a partir do efeito da renda familiar *per capita*, após

crescer em 1980, têm um período de estabilidade e passa a diminuir em 2010. Já a desigualdade racial na participação dos jovens de 15 a 17 anos de idade nesse nível de ensino vem diminuindo até 2010, saindo dos 6,4% e 8,7% de 1990 para 49,3% e 53,7, de negros e pardos, respectivamente. Com efeito, tais mudanças implicam a própria expansão do nível superior na idade escolar adequada - 18 a 24 anos de idade -, já que se aumentou o número de estudantes elegíveis para tanto. Desde 1982 a 2009, contudo, a proporção dos estudantes que realizam efetivamente a transição permanece constante, a saber, apenas um terço dos egressos do médio. Isso indica que, até então, a desigualdade de acesso ao ensino superior aumentou, pois deixou de acompanhar proporcionalmente o crescimento demográfico. Assim, trata-se de uma evolução caracterizada pela gradual dissolução da estratificação vertical – isto é, a intensidade com que o acesso ao nível de ensino imediatamente posterior é restrita – nas transições iniciais, mas que ainda mantém considerável restrição na transição para o nível superior, não obstante sua notável expansão.

Com efeito, o desenvolvimento econômico e a maior cobertura do sistema escolar não são suficientes para a maior inclusão no ensino superior, exigindo políticas educacionais para tanto, cuja natureza depende do regime específico de desenvolvimento dirigido ou certificado pelo Estado. As políticas educacionais em torno da expansão do ensino superior radicam-se no final da década de 1960 em resposta às demandas por mobilidade social das classes médias em ascensão (MARQUES et al., 2015), visto que o acesso aos níveis anteriores já havia sido parcialmente garantido a essas camadas graças à expansão do setor público. Retomando as teses acerca da política econômica do período (BERGER, 1980), tratou-se de um modelo de desenvolvimento encampado pela coalizão então dominante, cuja consequência fundamental foi a acentuada concentração de renda. Tal concentração faz referência às próprias classes e grupos sociais que compuseram as alianças dessa coalizão, o que fez a distribuição do excedente do produto social corresponder à forma historicamente constituída de relações de produção. Ora, remontando ao clássico estudo sobre esse período (CARDOSO e FALETO, 1975), tal modelo de desenvolvimento, grosso modo, consistiu em garantir as condições necessárias para a internacionalização do mercado interno brasileiro, permitindo avançar a acumulação de capital nos setores produtivos então mais dinâmicos, mas com base em investimento e financiamento externos, de modo a possibilitar a transferência de capitais e conhecimentos científicos ainda não adquiridos. Isto se deu enquanto estratégia de posicionamento no processo produtivo entre as nações industrializadas, abordagem dependente de um regime autoritário que garantisse a consolidação do poder decisório de grupos nacionalmente externos e contivesse as demais demandas locais.

São as burguesias internacionalizadas e os grupos sociais associados a elas, portanto, os mais beneficiados por tal estratégia, que deixou à margem demandas políticas populares, provenientes das camadas operárias, camponesas e assalariadas, porque não diretamente vinculadas aos setores econômicos mais avançados. Isto afetou a relação do regime com o próprio sistema escolar, já que tal setor significou um dos centros estratégicos de reestruturação – sendo o caráter abrangente do projeto evidenciado pela reforma universitária de 1968 – voltando à expansão do seu nível superior a atender parcialmente as demandas das camadas médias ascendentes por tal crescimento econômico. Quanto à capacidade produtiva das camadas populares, que pode ser medida pelo grau de qualificação em média

requerido (BERGER, 1980), esta era delegada a postos de trabalho que ainda prescindiam da aplicação de conhecimentos especializados, dado que pertenciam a determinado contexto em que as formas de trabalho fordistas ainda não haviam sido reconfiguradas como aconteceria na mecanização da produção industrial vindoura, o que vem a incluir aspectos do trabalho de escritório ao manual.

Desde então, a expansão do ensino superior se deu majoritariamente pela via privada, com base na destinação de recursos públicos para as instituições de ensino superior (IES) privadas, segundo Almeida (2012), indo dos mecanismos de isenção fiscal e crédito estudantil iniciados em 1975, passando em 2000 pelas políticas do governo Fernando Henrique Cardoso de flexibilização das normas para criação de novas IES privadas, até chegar ao lançamento do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Financiamento do Estudante no Ensino Superior (FIES) no governo Lula. Ainda que este último governo tenha anunciado que priorizaria o setor federal, foi o setor privado, mais uma vez, aquele que absorveu as novas matrículas, cabendo ao Estado financiar a oferta de vagas e a demanda educacional, já que o FIES pode custear até 100% da mensalidade, enquanto o ProUni oferece bolsas de estudos para estudantes de baixa renda com a contrapartida da desoneração de quatro impostos da IES. É o setor privado lucrativo, que mais absorve o alunato nacional, porém, em cursos de baixa qualidade formativa e de retornos materiais e simbólicos relativamente menores. Se a estratificação vertical diz respeito à restrição do acesso das camadas populares ao nível superior, seu processo contínuo de expansão pela via privada não diz respeito só aos interesses destes grupos econômicos e da política fiscal de contenção de gastos públicos, mas também a constituição de relativa estratificação horizontal (RIBEIRA et al. 2015), no sentido da distribuição de cursos e instituições com mais ou menos retornos materiais e simbólicos a depender da origem social da família do estudante, além da própria condição racial, o que garante, com isso, a reprodução do monopólio das posições sociais respectivas às camadas dominantes. Ora, a substituição da formação humanística do nível secundário pelo ensino profissionalizante evidencia não só que exigências econômicas são crescentemente absorvidas pelo sistema escolar (BERGER, 1980), mas também que a massificação do sistema escolar vai deixando de atender exclusivamente as camadas dominantes. Essa verificável coexistência entre ampliação das oportunidades educacionais e concentração de renda demonstra que a ocorrência de mobilidade social se deu nos marcos da reprodução social ampliada das relações de classe, repondo as relações de dominação inerentes à dinâmica do processo produtivo. Assim, tal situação concreta abarca tanto a democratização dos primeiros níveis de ensino, quanto os elementos não democráticos operantes no e para o notável funcionamento autoritário do regime à época.

Podemos tomar como hipótese que a ação das organizações internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, podem não só ter influenciado a criação de um conjunto amplo de políticas educacionais voltadas ao setor federal (MARQUES et al. 2013), mas também agem visando a elevação da qualificação das camadas populares a fim de atender aos requisitos estruturais do presente momento histórico da acumulação capitalista, progressivamente assentada na aplicação da tecnologia e ciência no processo de trabalho, logo, demandando, a elevação do nível médio de escolaridade de dada economia nacional. Contudo, isto não leva necessariamente a uma diminuição estrutural do monopólio dos diplomas com altos rendimentos materiais e simbólicos, devido a já mencionada

estratificação horizontal. Evidentemente, ainda que se trate de um processo cujos efeitos devem ser acompanhados em longo prazo, já há pesquisas que examinam o impacto do conjunto destas políticas sobre a inclusão social no estado de São Paulo, até antes da promulgação da Lei de Cotas, a saber, os estudos de Almeida e Ernica (2015) e Costa e Perosa (2015) - então em relação às IES aqui em questão.

Em ambos os estudos, identifica-se um padrão de inclusão social caracterizado pela estratificação social horizontal, isto é, os estudantes vão se distribuindo nos cursos mais ou menos prestigiados segundo sua origem social, resultando em cursos e *campi* com uma composição social que concentram determinadas camadas sociais. O caso da Unifesp é patente, pois inaugurou *campi* que absorvem estudantes com indicadores socioeconômicos de baixa renda, tal como pais sem escolaridade superior e necessidade de conciliar estudos com trabalho, alocando-os em cursos socialmente desvalorizados, tal como na área de humanidades – localizado em Guarulhos. Nos *campi* que indicam relativa mistura social, ainda assim predominam os indicadores referentes às camadas médias, visto que mais de 64% destes alunos são egressos da escola privada. Quanto à UFABC, lá também se beneficiou o ingresso de frações das classes médias, pois, mesmo que predominem filhos de pais sem escolaridade superior, eles advêm de famílias que acumularam a médio prazo considerável base econômica. Pode-se concluir que, até a Lei de Cotas, a inclusão social propiciada pelas recentes políticas educacionais tenha favorecido os grupos com indicadores das classes médias, distinguindo-se do setor privado lucrativo que absorve as camadas mais inferiores na hierarquia social.

Com efeito, é fundamental observar os efeitos advindos da Lei de Cotas, pois, diferentemente das políticas educacionais anteriores – em especial o REUNI – que estimula, mas não obriga medidas inclusivas, em troca de recursos econômicos, tal legislação estabelece um regime unificado de vagas, associado também aos percentuais de pretos, pardos e indígenas de acordo com o censo do IBGE de cada unidade federativa em que a universidade se localiza. Isto garante o ingresso efetivo e constante, para todos os cursos, dos grupos com desvantagens socioeconômicas e culturais. Evidentemente, ainda é preciso analisar o sentido desta política em relação às demais, bem como sua participação no que se refere à distribuição das posições sociais dentro do presente momento do processo produtivo, mas isso sem desconsiderar as lutas políticas em função da ampliação de oportunidades desse nível de ensino. O caráter geral e unificado desta lei permite supor o aumento da presença efetiva até nos cursos mais seletivos, o que pode vir a afetar os processos de reprodução das camadas dominantes, dado seu potencial de maior democratização para além da simples expansão de matrículas na sua dimensão quantitativa. Vale ressaltar que a política de adoção de ações afirmativa não se reduz a tal legislação, nem se restringe ao âmbito universitário, mas faz parte de um processo mais abrangente de contestação do universalismo formal institucionalizado (HALL, 2011) em virtude das particularidades culturais e históricas mobilizadas pelos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros, sendo a adoção de cotas raciais na UERJ em 2003 um precedente importante para esta legislação federal (FERES Jr. et al. 2013). Assim, a Lei de Cotas engendrou a convergência a partir de um contexto nacional em que as regiões do país enfatizavam medidas afirmativas distintas – sendo no Sul predominante o caráter de renda e escola pública, enquanto no Norte o caráter racial –, em um patamar geral mais elevado e com a garantia de um nível mínimo, permitindo medidas adicionais.

A análise empírica que se segue busca interpretar as experiências e condições dos grupos sociais que ingressaram no setor federal a partir da Lei de Cotas, sugerindo com isso a existência de diferenças qualitativas importantes quanto ao acesso e à permanência entre subcotistas sem o critério de renda e aqueles com esse mesmo critério. Já que a lei reserva 50% das vagas de dado processo seletivo para egressos do ensino médio público e, desta metade, outros 50% são reservados para alunos com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, incluindo também o percentual de pretos, pardos e indígenas da unidade estadual que a IES se insere. Portanto, esta legislação garante quatro modalidades de cotas, os aqui chamados subcotistas: o indivíduo da escola pública com renda inferior a um salário mínimo e meio (1); o indivíduo da escola pública com renda superior a um salário mínimo e meio (2); o indivíduo autodenominado preto, pardo ou indígena com renda inferior a um salário mínimo e meio (3); e o indivíduo autodenominado preto, pardo ou indígena com renda superior a um salário mínimo e meio (4). Ademais, o processo seletivo das instituições aqui estudadas consiste exclusivamente no ENEM, que, não sendo tão pautado pela memorização de extensos conteúdos escolares quanto são os vestibulares tradicionais, e sim pela avaliação de operações cognitivas tidas como mais gerais, aumentando a chance efetiva de ingresso das camadas populares. Isso, junto com o SiSU, que garante a inscrição em mais de uma opção, pois oferece uma plataforma em que ele pode calcular e comparar suas probabilidades entre os cursos, o que antes cabia a sua própria responsabilidade coletar informações e acompanhar seus prazos. Assim, enfocaremos aqui em específico os subcotistas divididos pelo critério de renda – sem com isso supor que a classe social subsuma as particularidades de raça, e sim como seleção inerente a toda pesquisa.

Segundo S. Ball (2012), não se deve tomar a reprodução social como consequência automática e generalizada de práticas sociais que repõem suas condições de origem, mas considerá-la dependente de uma dinâmica política entre os grupos sociais de caráter inevitavelmente inconsistente, sendo os temas referentes à educação parte deste processo. Podemos notar assim o efeito transruptivo (HALL, 2011) da Lei de Cotas, efeito este notado quando os temas das diferenças conquistam o debate público, abalando os consentimentos históricos e discursivos acerca das garantias formais e institucionais da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o princípio de discriminação positiva, então demandado pelos movimentos sociais sob a forma de ações afirmativas, permitiu explicitar formas de dominação nubladas, bem como ensejou a construção de vocabulários políticos e normativos inéditos a um conjunto de agentes já tradicionais. A título de ilustração, podemos retomar a aliança provisória entre políticos e intelectuais refratários a adoção de ações afirmativas, estabelecida entre aqueles que assinaram o manifesto contra as cotas raciais[1], em que tanto intelectuais reconhecidos no campo político das esquerdas e apoiadores do PT (Caetano Veloso e Lilia Schwarcz[2]), como aqueles do campo político das direitas e também próximos ao PSDB (Eunice Durham e Simon Schwartzman) (HEY, 2008), estiveram ali coligidos. Apesar do contingente contemplado pela Lei de Cotas não ser representativo do contingente nacional daqueles considerados negros, dentre outros efeitos, os movimentos sociais lograram expor o efeito ideológico das justificativas universalistas legitimando as desigualdades raciais, dado que perpassa até os agentes com divergências políticas marcadas.

Dado que os funcionários do MEC já possuíam o diagnóstico de que o setor federal em geral passava por diversas crises financeiras que o impediam de responder com o grau de desempenho acadêmico esperado, são limitadas as possibilidades de inclusão pela Lei de Cotas no que se refere à elevação estrutural de recompensas materiais e simbólicas dos diplomados. Contudo, o desenho da legislação permite favorecer grupos sociais com evidentes desvantagens concorrenciais. Aventamos como hipótese a relativa inclusão das camadas populares, expressas nos estudantes que ingressaram com o critério de renda, mas que não podem ser estendidas ao todo dessa categoria social, já que dependem de outros processos contingenciais não redutíveis às condições de classe. A seguir, caracterizamos essas desvantagens, bem como as vantagens dos subcotistas sem esse mesmo critério.

## **2. As origens sociais distintas e suas implicações: referências teórico-metodológicas**

A pesquisa que se segue tem como base a metodologia qualitativa, sem a pretensão de propor um quadro representativo da composição social desse alunato, mas sim de demonstrar tendências relevantes. Trata-se de uma interpretação sociológica fundamentada nos princípios da diferenciação e da comparação, isto é, a partir de um ponto comum – a situação empiricamente verificável do estudante cotista – buscamos abranger as mais diversas trajetórias sociais, visto que elas são o resultado do entrecruzamento de múltiplas categorias sociais (classe social, gênero e raça, além de outras secundárias, como idade, seletividade do curso, configuração familiar, ocupação, relação com o saber, categorias estas também suscetíveis a apreensão estatística). Assim, a pesquisa qualitativa depreende o modo pelo qual tais categorias convergem e divergem entre si, exprimindo a vida cotidiana e efetiva dos indivíduos concernidos. Visto que a trajetória social é também a materialização das oportunidades objetivas de vida, cabe certo conhecimento quantitativo prévio acerca das regularidades estatísticas com vista a prosseguir qualquer análise sociológica.

Com efeito, a amostra abrangeu treze estudantes ao todo, sendo três da Unifesp e os restantes da UFABC, tendo como objetivo abarcar relativo grau de heterogeneidade entre as experiências, por um lado, de cursos e IES e, por outro, de subcotistas. São estudantes que ingressaram nos anos 2013, 2014 e 2015, sendo que a seleção deles se deu visando compor a amostra que mais abarcasse uma coleção plural categorias sociais, a partir das quais pudéssemos depreender as regularidades no interior dessas singularidades. O roteiro da entrevista foi concebido em função do que Passeron (1995) propõe quanto a elencar “traços pertinentes”, isto é, evitando a descrição de uma biografia reconstituída exaustivamente que procure todos os sentidos a ela relacionados, mas partindo de um conjunto preestabelecido de aspectos. Convém ressaltar, ainda, que a seleção da UFABC e Unifesp se deu não só porque elas são as únicas universidades federais da região da grande São Paulo, mas também passaram por políticas de expansão, as quais já foram objeto de pesquisas acerca da composição social desse perfil universitária – que, inclusive, servem de base a este estudo.

O problema de pesquisa desdobrou-se na questão da longevidade escolar, remontando ao que propõe Viana (1998), uma vez observado que a transição continuada no decorrer dos níveis de ensino, apesar de em última instância depender da atividade intelectual do estudante, resulta da conjunção de

determinadas condições sociais, que se encontram histórica e estruturalmente distribuídas de modo desigual entre as diversas categorias sociais. Ademais, os próprios sentidos de “sucesso” e “fracasso” estão antes sob critérios institucionalizados, logo autonomizados da comunicação pedagógica realizada interpessoalmente entre professor e aluno. Assim, os critérios de “sucesso escolar” tendem a operar suas ordenações menos segundo os processos de aprendizagem em si mesmos e mais de acordo com a conformação do indivíduo às regras formais, sociais e lógico-cognitivas escolares, sendo elas tanto explícitas, quanto implícitas. A longevidade escolar, portanto, não funciona como um atributo intrínseco ao indivíduo, mas consiste na unidade do diverso de trajetórias sociais e percursos formativos, processados mediante múltiplas relações. Em decorrência, o ensino superior público brasileiro não pode ser tomado como um destino reservado a todas as categorias de estudantes, como se estivesse dado de antemão, sobretudo em relação às camadas populares e aos grupos raciais negros, tendo em vista as desvantagens historicamente impostas sobre o acesso destes a este nível.

Desenvolvida por autores como P. Bourdieu (2008) e depois aprimorada por B. Lahire (2004), a chamada vertente disposicionalista foi tomada como referencial teórico e metodológico de mediação entre indivíduo e sociedade nesta pesquisa. Segundo esses autores, as práticas evocadas pelos indivíduos investigados são originárias da incorporação de modos de socialização passados, vindo a constituir disposições que orientam formas de pensar, agir e sentir. Trata-se de uma construção de objeto que se contrapõe à concepção de trajetórias escolares por uma teoria de ação racional, como se os indivíduos fossem plenamente autônomos em suas tomadas de decisão, sem levar em consideração as experiências sociais acumuladas por eles. Assim, as disposições remetem à propensão de reincidência de certas práticas, sendo a persistência e alternância entre elas variáveis conforme os contextos de ação, bem como os indivíduos e grupos de referência que socializaram sincrônica e diacronicamente o indivíduo concernido. Os modos de socialização, contudo, não dizem respeito apenas ao percurso biográfico que o indivíduo desenvolve e as relações sociais que nele e partir dele puderam ser tecidas, mas também se referem às suas condições de vida. Com efeito, as competências necessárias para a apropriação dos saberes e saber-fazeres escolares cabem ao estudante desde o início de sua escolarização, na medida em que no meio familiar ele constitui as disposições socioculturais capazes de interpretar e cumprir as regras que prescrevem o jogo escolar. Destarte, o “fracasso” ou o “sucesso” escolar dependem não apenas dos modos de socialização desenvolvidos na configuração familiar específica a que pertence, mas também, tal como enfatizaremos, das condições de vida que estruturam a origem social do indivíduo concernido.

A ascensão, assim como a conservação, à posição social que as classes médias ocupam no espaço social depende historicamente do sistema escolar (THIN, 2006), uma vez que elas ascenderam em função da expansão do setor de serviços e postos de comando internos às grandes corporações – sem possuírem, contudo, a propriedade privada destas –, sobretudo como assalariados não manuais, posições que demandam não só competências técnicas que envolvem determinadas qualificações, mas também são chanceladas por diplomas com altos retornos materiais e simbólicos. Assim, a lógica de socialização familiar nas classes médias é aquela que mais tende a concordar com a forma escolar de relações sociais, visto que o sistema escolar é uma das instituições necessárias para a reprodução social

de tal condição de vida. Evidentemente, é necessário empregar critérios empiricamente verificáveis para nos valermos de tais esquemas teóricos com vista à especificidade da situação histórica brasileira. Para tanto, recentes estudos acerca do espaço das classes sociais no Brasil (BERTONCELO, 2016), fornecem critérios que podem fundamentar as categorias, aqui empregadas por termos ainda genéricos, tais como “camadas populares” e “classes médias”, que podem homogeneizar as distintas modalidades e processos de apropriação de recursos materiais e simbólicos disponíveis ao conjunto dos membros da classe delimitada, bem como sua formação histórica e relação estrutural concernentes à situação no processo produtivo, do qual as classes se originam e nele interagem entre si.

Tendo em vista as relações produtivas, os critérios adotados para classificar as classes sociais aqui foram menos a renda em si, do que a ocupação e escolaridade da família do estudante, categorias estas que informam acerca do lugar estratégico (Idem, p.82), a partir do qual o campo dos possíveis se apresenta a essas famílias e indivíduos. Isto é, no sentido das vantagens e desvantagens desigualmente distribuídas, com as quais é preciso sempre lidar em função das estratégias familiares e individuais de produção social da longevidade escolar. O que impede não só de subsumir a especificidade dos processos de socialização e escolarização aos processos gerais de produção e reprodução das classes sociais, como também não deixa de salientar os efeitos destes sobre aqueles, à medida que supõe a autonomia relativa dos modos de socialização ante a acumulação capitalista. Por outro lado, para examinar experiências vivenciadas pelo sujeito concreto mesmo, é necessário contextualizar toda a pluralidade de relações sociais enfeixadas entre si, a partir das quais o indivíduo concernido desenvolveu-se enquanto ser social, em vez de adotar uma explicação unilateral do ponto de vista da renda familiar ou das chances de transição escolar, o que recairia em um evidente economicismo.

Baseado em dados produzidos em 2008, de acordo com a pesquisa desse autor, uma das particularidades do espaço das classes sociais no Brasil concerne ao imenso contingente de famílias e indivíduos (45% da sua amostra) destituídos dos recursos necessários para a concorrência nos mercados econômicos e escolares, bem como desqualificados nas posições que ocupam na hierarquia socioprofissional, tal como trabalhadores não qualificados ou autoempregados. Assim, são camadas com fortes tendências de reproduzirem as condições de sua origem social, dentre um dos fatores, por serem menos capazes de arcar com os custos do investimento escolar, inclusive por causa da baixa rentabilidade de seus diplomas. Tendo isso em vista, os critérios empregados para classificar as famílias como camadas populares são a escolaridade de no máximo até o ensino médio completo (1) e a ocupação predominantemente manual dos pais (2). Uma vez que a progressão escolar requer de saída não só condições econômicas favoráveis, mas também supõe certa consecução linear e estável de seus níveis, são as camadas populares aquelas mais sensíveis aos efeitos das urgências materiais, devido ao patrimônio mais escasso e com menores chances de poupança, tendendo, assim, a apresentar trajetórias escolares mais instáveis. Por outro lado, já as classes médias aqui verificadas dizem respeito a uma fração sua que, como será exposto, ocupam um polo inferior. Destarte, os critérios empregados para classificar as famílias como frações da baixa classe média são a escolaridade superior (1) e a ocupação não-manual, válidos ao menos para um dos pais (2).

Portanto, a estabilidade econômica e o investimento cultural disperso na socialização familiar consistem nas duas vantagens ante a longevidade escolar verificadas nos subcotistas sem o critério de renda, já a descontinuidade entre meio familiar e escolar, bem como a instabilidade econômica, consistem nas duas desvantagens verificadas nos subcotistas de renda. A seguir, apresentamos o primeiro grupo para depois contrastar com o último, no sentido de demonstrar que dizem respeito a indivíduos provenientes, respectivamente, de uma baixa fração das classes médias e das camadas populares. Isso, junto com o conjunto de práticas sociais que favorecem ou dificultam o acesso diferencial ao setor federal para cada origem social. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é fundamental para apreender tendências do funcionamento cotidiano de práticas sociais que favorecem ou não a longevidade escolar, mas as quais não são manifestadas necessariamente enquanto cálculos probabilísticos, e sim como trajetórias escolares naturalizados devido à construção da realidade social contínua, por sua vez, assentada propriamente nas condições de vida dessas famílias. Trata-se agora da análise empírica dos estudantes pesquisados, cujos nomes aqui, vale endossar, são fictícios.

### **3. Origens sociais distintas e suas implicações: análise empírica**

Thiago (Bacharelado em Ciências e Humanidades, BCH, UFABC), Clara (Ciências Econômicas, Unifesp), Helen (BCH, UFABC) e Cláudia (Administração, Unifesp) são os quatro casos de subcotistas ingressantes sem o critério de renda, que, embora possuam diferenças notáveis entre si, partilham das mesmas práticas sociais específicas que os favorecem na produção da longevidade escolar. Atendendo aos critérios já expostos, as mães de Thiago e Clara possuem formação superior em pedagogia, sendo a do primeiro na UNIBAN e hoje é diretora de escola pública, ao passo que a da última na UNIP e hoje é enfermeira instrumentalista. Já com Cláudia e Helen, são os pais delas que possuem escolaridade superior, em particular o de Cláudia que é formado na Academia Militar das Agulhas Negras. Ademais, os pais de todos - excetuando a mãe de Helen - possuem origem urbana no Estado de São Paulo, mesmo que parte significativa de seus avôs seja de origem rural, o que indica a assimilação de camadas antes rurais nas ocupações urbanas, dando então continuidade ao processo de mobilidade social ainda recente em direção aos postos de trabalho propriamente médios que são os urbanos.

Com efeito, excetuando o pai de Cláudia, Thiago e Clara têm mães diplomadas em cursos e com ocupações no polo dominado, implicando retornos materiais e simbólicos relativamente mais modestos, logo, o que os faz provir de uma fração baixa das classes médias. Ademais, a renda familiar de Thiago provém da ocupação do pai, que é operador de máquina gráfica há quase vinte anos, e dividida entre mais duas irmãs, já Clara, por ser filha única, poupa custos educacionais da sua mãe, que hoje é divorciada. A presença de membros familiares com escolaridade superior – inclusive na família expandida, como Clara, que tem primos na USP –, permitiu aos quatro reconhecer a universidade pública como destino possível precocemente, bem como a contribuir para todos eles a inserção em redes de sociabilidade em que o ensino superior é naturalizado. Como podemos notar nesse trecho da entrevista com Helen, em que o ensino superior público aparece como autoevidente: “pesquisadores: e como você ficou sabendo dos vestibulares do ENEM e para a FUVEST? Helen: pela escola, quer dizer, o mundo fala sobre isso [risos], todo mundo fala sobre isso”. Assim, para o caso

desses quatro subcotistas sem o critério de renda, então advindas das classes médias, a universidade pública é tomada por antecipação nas suas estratégias familiares e individuais face à escolarização.

Ao longo da entrevista com Clara, perguntamos se já estava pensando na universidade antes de ingressar em uma ETEC da zona sul de São Paulo, onde cursou o ensino médio. Ela me respondeu que não só que sim, mas acrescentou que era “um dos motivos: as cotas que eu teria depois”, isto é, o sistema de bônus que a USP oferecia à época. Nesse sentido, as estratégias familiares de reprodução das suas condições de vida não só presumem cálculos que racionalizem os melhores meios segundo determinados fins, mas são elas também realizadas de modo tão disperso e contínuo, imbricadas em gratificações e relações afetivas, a ponto de naturalizar as próprias condições sociais de sua produção, bem como redundar em atos pré-reflexivos e formas de conhecimento tácitas ante a vida social. Assim, o ensino superior consiste em um destino necessário para quem “crescer” significa “tornar-se alguém como seus pais”, ou seja, diplomada no nível escolar que garante sua própria posição social.

Para esses estudantes, a conformação às regras escolares, como a realização das tarefas diárias para a casa, encontra-se mais radicada no decorrer de seus percursos escolares. Ao longo das entrevistas, foram reportadas diversas formas de intervenção familiar, demandando e inculcando que se mobilizassem a fazer tarefas escolares desde o período biográfico da infância. Tal como Vanessa e Clara se recordaram de quando as mães as perguntavam se já tinham feito as lições de casa, quando à tarde não as viam a realizá-las. Bem como Thiago, que, até ingressar ao ensino médio, reconhecia a escola como, segundo ele mesmo, um “dever”, evidenciando com isso a legitimação do discurso de sua mãe que, como ele reportou, associava o sucesso escolar a “ter um bom futuro”. O investimento cultural inclusive se materializa na escolha dos estabelecimentos escolares, como no caso de Cláudia, que sempre frequentou colégios militares federais – notadamente melhores do que o restante do setor público neste nível escolar – ao longo das migrações por força da função do pai. Além disso, num desses colégios militares ofereceram à estudante, no último ano do ensino médio, um curso pré-vestibular gratuito, consistindo em notável vantagem ante o restante do setor público. Assim como nos casos de Clara e Thiago, que antes do nível médio passaram pelo setor privado, inclusive para ele, sua mãe o matriculou em um colégio renomado da região de Barueri, após verificar que ali se adequaria da melhor maneira possível as oportunidades educacionais aos recursos materiais disponíveis de então.

Ademais, aqui as estratégias de investimento cultural são encampadas junto com atividades extracurriculares, tais como, principalmente, cursos de inglês e cursos técnicos. Quanto a estes, nos casos aqui em tela, mais voltados para testar supostas vocações profissionais do que à entrada precoce ao mercado de trabalho, que é o caso daqueles advindos das camadas populares. Trata-se do caso de Clara que fez Design de Interiores, construção civil e depois rumou a outra área e o de Thiago que experimentou fotografia, além de ter podido praticar judô. Enquanto nas camadas populares, são os cursos profissionalizantes que são incentivados por parentes de referência, como pais, tios e irmãos.

Vale ressaltar que nesses casos são os pais que negociam o adiamento ao ingresso dos filhos no mercado de trabalho em virtude da condição integral de estudante – ao passo que naqueles oriundos das camadas populares, prevalece a situação inversa. Os recursos materiais que essas famílias podem proporcionar estão predominantemente voltados à escolarização, assim, deixando de

cobrir as atividades de lazer dos filhos, o que vem a motivá-los a expressar o desejo pela independência econômica. Ademais, isso se refere também à posição geográfica dessas famílias no Estado de São Paulo, uma vez que Thiago pretende trabalhar para arcar a moradia em república. Ele, então morador do Jardim Tonato, em Carapicuíba, por causa da distância até o seu *campus*, em São Bernardo, não frequenta os eventos acadêmicos e de lazer que a vida universitária lhe proporciona, o que endossa também seu ascetismo, inculcado continuamente pela organização familiar, já que ele obedece de pronto os horários de saída estabelecidos pela família. O mesmo ocorre com Clara em função do usufruto do espaço universitário – por morar no bairro da Saúde e estudar em Osasco, deixa de ir a palestras –, que durante a entrevista enfatizou desejar a independência econômica.

Com efeito, eles dão continuidade também ao sentido familiar de mobilização escolar, isto é, acumulação de capital cultural, sendo este inscrito nos certificados escolares, a fim de reconvertê-lo doravante em capital econômico. Além disso, o ingresso correlato ao mercado de trabalho, no sentido de acumular capital econômico como requisito para usufruir da experiência universitária em si, o que leva à constituição da condição destes de estudante-trabalhadores (ROMANELLI, 1999). Ao passo que tais preocupações não são de tal veemência para Cláudia, uma vez que a estabilidade econômica e a renda relativamente superior da família garantiram a ela a percepção do trabalho mais como uma parte coerente à formação na sua área profissional – já que cursa administração. Porém, exercer “bicos”, como vender bijuterias e doces na faculdade, além cuidar de crianças (*babysister*), ainda são mobilizados aqui visando relativa independência econômica, tal como ela coloca: “preciso ter meu dinheiro”. Assim, a condição de estudante-trabalhador é revista aqui, entretanto, com o tempo de trabalho consideravelmente menor, e, portanto, com menores custos para com a experiência universitária em si, já que não se coloca a necessidade de morar sozinha, diferentemente dos demais.

Aventamos a hipótese, destarte, que, quanto maior o grau de seletividade do curso ou IES pretendidos, maior a chance de casos equivalentes aos de Cláudia preencher a reserva de vagas destinada à Lei de Cotas. Ou seja, estudantes com percursos formativos constituídos em ensinos médios públicos distintos, seja por um plano curricular específico e direcionado a treinar para processos seletivos, seja por eles mesmos requererem um processo seletivo para o ingresso.

Os casos de Helen e Clara dizem respeito aos casos limites para com a referência às classes médias, pois é a dimensão diacrônica que torna mais nítida tal condição de classe. Pois, enquanto o primeiro caso remete a um processo de ascensão social, já o segundo se refere a outro de declínio. A posição social de Clara foi notadamente rebaixada após o divórcio dos pais, sucedâneo a problemas nos negócios da família. Até então, ela estudara em um colégio bem classificado e renomado de Salvador no ensino fundamental. O que permitiu a ela construir ascetismo suficiente para retomar a rotina de estudos dando cabo às tarefas do curso pré-vestibular dito comercial, que a mãe ainda pôde custear. Isso, após o recaimento tanto do patrimônio de capital econômico, quanto da qualidade do ensino escolar que passou a frequentar, ou seja, trata-se do seu ensino médio na tal ETEC, que se tornou uma opção viável e desejada por ela com vistas a sua gratuidade, mas sem corresponder às expectativas de qualidade de ensino, já que ela relata sobre a falta rotineira de professores e o baixo nível de exigências escolares no que se refere aos conteúdos requeridos pelos processos seletivos – o

que contrasta e, por isso, matiza a capacidade organizacional comumente atribuída a este setor de se distinguir do restante do ensino médio do setor público.

Por outro lado, para Helen, foi apenas recentemente que seu pai passou a possuir uma ocupação que garante maior poder aquisitivo, como guarda municipal, e inclusive hoje está se formando no ensino superior em um Instituto Federal, o que indica uma continuidade na estratégia familiar de reposicionamento social para cima. Enquanto a irmã primogênita, hoje mãe de três filhos e que trabalha como recepcionista sem escolaridade superior, ela mesma repõe certa trajetória social concernente às camadas populares. Porém, as práticas de socialização no seu seio familiar foram equivalentes àquelas das famílias acima descritas, tal como o contato precoce e incitado continuamente com a cultura escrita, que é a cultura escolar por excelência (LAHIRE, 2004). Como Helen recorda: “eu lembro quando era criança, meu pai abria o jornal e lia com ele. Eu aprendi a ler muito cedo. Perguntava pra ele o que tava escrito ali. Meu pai lia muito para eu dormir. Comprava turma da Mônica. Livros infantis de um modo geral”.

Ademais, o recebimento de aluguel – em Ilha Bela, região turística valorizada – e a presença de familiares em Santo André, próximo ao seu *campus*, fornece a ela recursos que a faz se diferenciar quanto aos outros mais próximos às camadas populares, pois a renda constante advinda de dado capital patrimonial lhe garante a continuidade da sua própria trajetória escolar até o nível superior, deixando seu tempo de estudo livre das urgências econômicas. Trata-se de experiências socializadoras heterogêneas (Idem, p.328), que colocam Helen subjetivamente entre as classes médias e populares, de modo a ela expressar as tensões relativas à sua posição objetiva anterior, identificando-se como “pobre”. Como é notável a recente melhora da vida material da família, em contraposição à reprodução social presente na trajetória da irmã mais velha que é marcada pela gravidez precoce, sua trajetória não deixa de ser incluída aqui como parte das classes médias, apesar de que como ser social concreto, experiências comuns às camadas populares lhe tenha sido impostas. Assim, esses subcotistas em algum momento biográfico perpassaram pelas propriedades sociais comuns às baixas classes médias.

Já para as famílias advindas das camadas populares, ou seja, com escolaridade baixa e ocupação dos pais predominantemente manual, foram reconstruídas as experiências sociais de André (BCH, UFABC), Maria (BCH, UFABC), João (Bacharelado de Ciências e Tecnologia, BCT, UFABC), Joana (BCH, UFABC), Wellington (Engenharia Aeroespacial, UFABC), Felipe (Matemática, UFABC), Ana (Ciências Contábeis, Unifesp) e Vanessa (Ciências da Computação, UFABC). Se nesses casos a ocupação predominante das mães é no setor de serviços sem qualificação necessária, como empregada doméstica – com ou sem registro -, lojista, ajudante de hospital e feirante, também as escolaridades médias aqui foram completadas recentemente via o programa Educação de Jovens e Adultos. Quanto aos pais, ou padrastos, ainda que haja alguns já aposentados, mas por decorrência de problemas físicos e acidentes originários do trabalho. Isso acontece porque o trabalho manual sem qualificação é o que se faz predominante aqui, como eletricitista, jardineiro, descarregador ou ajudante em transportadora e na construção civil, além dos casos de autoemprego, como os pais de João que vendem informalmente planos de saúde. Ademais, mesmo esses já aposentados, muitas vezes continuam no trabalho informal para complementar a renda doméstica, por vezes, deixando aos avôs a criação mais diária dos filhos.

Tais condições assentam desvantagens evidentes em relação aos casos anteriores, pois, devido à baixa escolaridade, o ensino superior não se coloca como um destino necessário e a estabilidade econômica é relativamente menos presente – sobretudo devido ao desemprego e acidentes laborais. O que diz respeito também a eventos de desagregação no núcleo familiar mais frequentes, como os divórcios, migrações e até morte de parentes por envolvimento com o tráfico de drogas ou alcoolismo. Isto contribui também para a predominância da configuração monoparental, em que a mãe, majoritariamente, é quem assume a criação diária dos filhos. Ora, as práticas familiares de socialização foram observadas aqui em situações que tendem ao descompasso às formas escolares, tal como, dentre outros fatores, a falta de demanda familiar mobilizada no sentido da resolução das tarefas escolares em casa, resultado da própria experiência escolar reduzida ou do diálogo restrito entre pais e filhos em função das jornadas de trabalho consideravelmente mais extensas. O que torna aqui mais frequente uma forma de trajetória escolar mais individualizada, sobretudo depois do nível médio – quando a maioria dos pais se vê desobrigada a custear a escolarização dos filhos –, assim como incerta, cabendo ao estudante adquirir por si próprio as oportunidades educacionais, tal como a interpretação pessoal que Ana exprime sobre a relação dos seus pais com a escola: “apoiar, mas sem orientar”. A título de ilustração, a mãe de Joana possui estantes com livros exotéricos dos quais, apesar da curiosidade, ela diz ter lido apenas dois, daí podemos depreender as desvantagens resultantes das extensas jornadas de trabalho, já que faltou a ela interações afetivas e efetivas (LAHIRE, 2004) com a cultura escrita, que, para tanto, dependem da solicitação contínua dos pais quanto ao investimento cultural no lar.

Também os percursos formativos e trajetórias escolares desses estudantes foram realizados integralmente em escolas públicas, sendo estas, na maioria dos casos, caracterizadas pelas tarefas escolares de baixas exigências e desperdício do tempo letivo por falta de professores ou pela indisciplina dos demais membros do grupo-sala, visto ainda configurar rotinas e conteúdos escolares apartados de um trabalho escolar dos alunos, já que predomina mais as formas de conduta repetitivas, do que tarefas escolares que solicitam mais a reflexividade deles. O depoimento de Wellington aqui é ilustrativo: “na minha escola tinha aquela coisa de copia aí que eu dou visto depois. O tempo da aula era o tempo do professor sentado esperando os alunos terminarem”. Assim como para André, que indagou acerca da falta de sentido na sua experiência escolar. Em decorrência, nos estudantes cotistas que ingressam com o critério de renda, concentram a maior incidência de dificuldades relativas à escrita acadêmica e ao domínio das operações intelectivas típicas da matemática.

Assim, a noção do acesso diferencial ao setor federal não aparece como destino necessário, não só pela ausência dele no meio familiar, mas nos próprios meios escolares ele tende a aparecer nas vésperas dos processos seletivos, então desacoplada das rotinas escolares e discursos docentes diários. Mas, ao contrário, os veredictos escolares aparecem aqui contribuindo para naturalizar determinadas trajetórias escolares, supostamente mais ajustados às condições de vida deles, à medida que antecipa frustrações. Tal como a recordação de Felipe sobre sua professora que “mandava a real”, isto é, ela dizia “se acostumem a entender que vocês não vão passar” para os estudantes interessados em prestar medicina, que ao nos narrar isso rindo, indica a sua relativa aceitação. Tal escolarização contribui para a conformação de uma integração social inferiorizante (ZANTEN, 2014), isto é, o sistema de avaliações

é imanente à reprodução de hierarquias sociais, no sentido de limitar as aspirações subjetivas de mudança das condições de vida, conforme se acumula imagens estigmatizantes de si mesmo.

Seguindo os contrastes, nas camadas populares, a negociação acerca do adiamento ao ingresso no mercado de trabalho parte agora mais dos filhos em virtude da dedicação integral à condição de estudante, estando os pais continuamente a reclamarem a eles para participarem do orçamento doméstico ou por lhes faltarem recursos materiais para investir na vida universitária deles. Assim, as bolsas de permanência e de estudo são cruciais – que, por vezes, são elas destinadas às contas da casa –, pois assim realocam o estudante na vida escolar para si. Ademais, se eles já não são os da primeira geração no ensino superior, são notadamente os primeiros a ingressarem em uma universidade pública. Sendo assim, aqui o contingente de pais de origem rural é muito mais expressivo, nomeadamente contendo migrantes das regiões do Nordeste, como Bahia, Pernambuco e Maranhão.

Essas circunstâncias embasam o porquê os processos de independência econômica estão relacionados também a processos de distanciamentos culturais e identitários. Assim, geralmente após os indivíduos se afiliarem a vida universitária, eles rompem também com as confissões religiosas da família, notadamente de igrejas pentecostais, o que aumenta os conflitos e brigas familiares. A pertença ao pentecostalismo e neopentecostalismo aparece também particularmente àqueles advindos das camadas populares, pois a maioria fez parte de alguma confissão religiosa – nomeadamente, Deus é amor e Universal do Reino de Deus –, algo que não se verificou com os demais membros da amostra. Daí coadunar com a interpretação sobre a tal nova classe trabalhadora (SOUZA, 2012), segundo a qual as igrejas evangélicas consistem em instituições que favoreceram os processos de mobilidade social dessas camadas. Dado a especificidade do setor federal em relação ao privado, pois neste é aonde as camadas populares majoritariamente se destinam, a inclusão em outras redes de sociabilidade, junto aos indivíduos advindos das camadas médias, faz com que esses estudantes passem a se distanciar do conteúdo cultural e identitário evangélico, que antes contribuía para a unidade moral do meio familiar.

Vale ressaltar que tal distanciamento se materializa também na formação de diferentes competências linguísticas, visto que para este grupo, os pais analfabetos funcionais são mais presentes. Por um lado, na relação entre pais e filhos, estes podem adequar os códigos linguísticos tornando o meio familiar nuclear também inteligível, por outro, face aos demais membros da família, podem ocorrer descontinuidades mais acentuadas. Como podemos observar no caso de Maria que classifica sua avó materna como “bichinho”, além de referi-la como violenta e “estereótipo do Nordeste”, dado a incapacidade alegada por ela de travar diálogo entre as duas. Porém, a própria busca de independência econômica presume previamente a autonomia material do restante da família nuclear em relação aos filhos. Algo que não foi verificado no caso de Vanessa, uma vez que ela própria é a principal responsável pela renda da casa. Trata-se da condição do trabalhador-estudante (ROMANELLI, 1999), isto é, o trabalho preside o tempo ante o estudo, afetando substancialmente sua experiência universitária, que no caso desses estudantes, por vezes, têm sua fruição reduzida ao tempo na sala assistindo as aulas, sem poder participar dos demais eventos e dispositivos institucionais.

Observamos, contudo, que toda a nossa amostra se insere na faixa etária ideal a esse nível – de 18 a 24 anos. Ao contrário do que os estudos sobre os bolsistas do ProUni (ALMEIDA, 2012) apontam,

a saber, que há expressiva parcela de estudantes fora dessa idade oficial, já que o ensino superior não havia inicialmente se apresentado a eles enquanto destino efetivo de vida, nesse sentido evidenciando determinada desigualdade também geracional, da qual nossa amostra não cobriu. Tal diferença pode ser atribuída ao fato de que o grau de seletividade para o setor federal permanece de médio para alto, mesmo após a implantação do regime de reserva. Assim, a despeito das desvantagens advindas, esses estudantes lograram trajetórias escolares com fluência. Isso porque os processos de socialização não podem ser reduzidos meramente à condição de classe, o que indica a ocorrência de processos outros que permitem a produção da longevidade escolar, tais como aqueles concernentes aos meios familiares e escolares. Convém ressaltar, ainda, que atentar a tais desvantagens significa mesmo analisar as barreiras que em geral constroem as estratégias de acesso dos membros desses grupos sociais como um todo, de modo àqueles, em específico dentro desse nível escolar, consistir em trajetórias relativamente distintas de sua origem social, tal como propõe o trabalho de E. V. Bonaldi (2016).

### **Considerações finais**

O presente artigo esboçou uma hipótese sobre o processo de expansão do sistema de ensino superior em curso, segundo a qual ele opera mediante a gradual conversão da estratificação vertical, constituída anteriormente no e por um desenvolvimento econômico marcado pela concentração renda de tal modo a restringir o acesso das camadas populares ao ensino superior, em um padrão de estratificação horizontal. Ora, procuramos interpretar as experiências e condições de acesso e permanência de acordo com o momento histórico específico, no qual o sistema escolar em geral e o setor federal em específico interagem. Outras dimensões fundamentais para com a longevidade escolar, como raça, gênero, configuração familiar, organização escolar e atividade intelectual do aluno, tiveram de ser aqui eximidas por fins expositivos, as quais, no entanto, são fundamentais para examinar principalmente a longevidade escolar daqueles advindos das camadas populares. Também é necessário nuançar as formas de generalização desse estudo, já que remete ao campo escolar específico do estado de São Paulo, de modo aos demais estados apresentarem tendências outras - ainda que possam dizer respeito ao mesmo padrão geral -, pois a constituição histórica de dado campo social possui padrões relativamente autônomos entre si. Por exemplo, no estado de São Paulo as universidades mais privilegiadas tendem a serem as estaduais, excetuando certos cursos, de tal modo que o setor federal acaba sendo a segunda opção do vestibulando, o que foi inclusive aqui verificado - o que impõe uma análise contextual das dinâmicas das trajetórias escolares.

Com efeito, tais considerações remontam também que não há uma relação automática desses processos mais gerais e a situação efetiva do estudante, por isso é preciso examinar os processos de socialização e escolarização que se dão na sua experiência vivenciada, sendo a metodologia qualitativa um procedimento eficiente para tanto. Ademais, apenas referir às experiências escolares e universitárias mediante o poder aquisitivo e de renda da família, como geralmente são delimitas as classes econômicas, nubla essa pluralidade de práticas sociais que são fundamentais para as formas de produção social da longevidade escolar. Dados sobre o perfil universitário federal até o ano de 2014, produzidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2016), indicam uma notável inclusão de grupos populares e raciais, pois 66,19% dos discentes

possuem renda *per capita* familiar de até 1,5 do salário mínimo e 47,57% são negros, supondo que são valores a aumentarem com a consolidação da Lei de Cotas. Sem contar as possíveis divergências regionais, vale ressaltar que isso indica avanços reais na democratização do setor público, mesmo que este ainda careça de maiores políticas de permanência, o que é uma desvantagem adicional às camadas populares. Ora, é preciso ressaltar que elas ainda são absorvidas de modo dominante pelo setor privado lucrativo, isso por causa das desvantagens acima analisadas, mas as quais podem ser superadas por processos de socialização e escolarização específicos, ainda que estes não abranjam as camadas populares na sua totalidade.

À guisa da conclusão, é preciso ainda melhor qualificar uma definição do que seria uma democratização do ensino superior, para além de apreendê-la na sua dimensão quantitativa de maior expansão das matrículas enquanto ampliação formal de direitos sociais, sendo a chamada Lei de cotas um momento de inflexão desse processo, à medida que promove a maior representação factual dos grupos historicamente desfavorecidos. É preciso analisar tais processos de inclusão social, contudo, sem perder de vista que a mobilidade social, nesse caso ascendente, se dá nos marcos da reprodução ampliada das classes sociais, vindo a recorrer, para tanto, sempre a elementos não democráticos.

## NOTAS

\* O autor, à época da submissão, cursava o 9º período do curso de Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. E-mail: pedro.louro@usp.br

[1] <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>, acessado em 26/05/2017.

[2] Tanto Lilia Schwarcz, quanto Peter Fry, são renomados pesquisadores das relações raciais no Brasil, e particularmente este último escreveu um artigo (MAGGIE e FRY, 2007) em que, mesmo reconhecendo o caráter velado do racismo brasileiro, foi a favor de critérios universalistas de inclusão social. Isso porque, segundo os autores, uma classificação oficial acaba interferindo nas formas nativas de classificação social. Mesmo que esta pesquisa tenha focado nas relações de classe, verificamos um uso estratégico das categorias raciais oficiais que se combina com as demais categorias identitárias e segundo as diversas esferas da vida que dado indivíduo transita. Assim, podemos tomar como hipótese que a despeito dos critérios oficiais, a interpretação subjetiva destes contém em si uma autonomia relativa ante a dimensão jurídico-administrativa, daí que as identidades pessoais e coletivas estão sempre a se transformar, sem que isso implique necessariamente na ocorrência de injustiças sociais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. “Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de São Paulo (1990-2012)”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.130, p.63-83 2015.

ALMEIDA, W. M. de. **Ampliações do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, 2012. Doutorado.

ANDIFES. **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. 2016. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&ved=0ahUKEwit7THOsYTTAhVCEJAKHQqlDOUQFghNMAk&url=https%3A%2F%2Fsistemas.ufrn.br%2Fshared%2FverArq>

uivo%3FidArquivo%3D3432746%26key%3D1f267e260d88b14e8f77cd223d2d2b5c&usg=AFQjCNG9yq8lOS\_gbCHd4AaAoXdI5LV1sg&bvm=bv.151325232,d.Y2I

BALL, S. J. **Politics and policy making in education**: Explorations in policy sociology. New York, USA: Routledge, 2012.

BONALDI, E. V. **Tentando chegar lá**: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, 2015. Doutorado.

BERGER, M. **Educação e dependência**. São Paulo, SP: DIFEL, 1980.

BERTONCELO, E. R. “O espaço das classes sociais no Brasil”. **Tempo social**, São Paulo, v.28, n.2, p. 73-104, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975.

FERES Jr., J.; DAFLON, V.; RAMOS, P.; MIGUEL, L. “O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais”. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, (IESP- UERJ) setembro, 2013.

HALL, S. “A questão multicultural”. In: \_\_\_\_\_. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**: A educação superior no Brasil. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2008.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAGGIE, Y.; FRY, P. “O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras”. **Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 01, n.01, p. 93-117, 2002

MARQUES, A. C. H.; CÊPEDA; V. A.; ZAMBELLO, A. V. “Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea”. **39º Encontro Anual da Anpocs**, 2015.

MONT'ALVÃO NETO, A. L. “Estratificação educacional no Brasil no século XXI”. RJ, **Revista Dados**, v. 54, n.2, p. 389-430, 2011.

PASSERON, J. C. **O raciocínio sociológico**: o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis, Vozes, 1995.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. “Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp”. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 36, n.130, p. 117-137, 2015.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. de. “Estratificação Educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010”; RIBEIRA, C. A. C.; SCHLEGEL, R. “Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)”. In: ARRETCHE, M (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015. p. 79-108, p. 133-162.

SILVA, N. do V. “Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil”. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). **Origens e destinos**: Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 105-46.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros**: Nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: UFMG, 2012

VINCENT, G.; LAHIRE, B; THIN, D. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 7-47, 2001.

VIANA, M. J.; ROMANELLI, G. “Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade”, “Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador”. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THIN, D. “Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11. p. 211-25. 2006.

ZANTEN, A. van. “*L'école de La périphérie* (A escola de periferia) revistada”. In: KRAWCZYK, N (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**: Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 163-185.

Recebido em 12/04/2017

Aprovado em 04/06/2017