Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Estudos Sociais
Instituto de Estudos Sociais e Políticos

Anderson Paulino da Silva

Reforma e Seletividade: fronteiras das desigualdades no acesso à Universidade

Rio de Janeiro
Abril de 2016

Anderson Paulino da Silva

Reforma e Seletividade: fronteiras das desigualdades no acesso à Universidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Antonio Costa Ribeiro

Rio de Janeiro
Abril de 2016

Anderson Paulino da Silva

Reforma e Seletividade: fronteiras das desigualdades no acesso à Universidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-graduação em Sociologia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Sociologia.

Aprovado em 4 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Carlos Antonio Costa Ribeiro (orientador)
Instituto de Estudos Sociais e Políticos – UERJ

_____
Prof. Dr. Nelson do Valle Silva
Instituto de Estudos Sociais e Políticos – UERJ

_____
Prof. Dr. Arnaldo Lôpo Mont'Alvão
Instituto de Estudos Sociais e Políticos – UERJ

_____
Prof.ª. Dra. Marcia Regina de Lima Silva
Universidade de São Paulo – USP

_____
Prof. Dr. Marcio da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Rio de Janeiro
2016

Agradecimentos

À minha esposa Giselle, companheira nessa longa jornada.

Ao meu filho Tomás, presente divino dessa caminhada.

Aos meus familiares e amigos que seguiram e torceram por mais essa conquista.

À Maysa Gil e a todos os colegas do Instituto JCA, pelos tantos incentivos e pela inspiração nas formas do educar.

À Universidade Federal Fluminense, pela confiança e colaboração na cessão das informações que tornaram possível este trabalho.

Ao CNPq, pelo suporte fundamental oferecido para a elaboração deste trabalho.

Ao corpo docente do IESP, pela forma dedica e sincera com que se dedicam à tarefa de ensinar.

Minha especial gratidão ao professor Carlos Antônio Costa Ribeiro, meu orientador, que fez do convívio fonte permanente de aprendizado e inspiração.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca de apresentação desta tese, meu muito obrigado pela atenção dispensada na leitura e críticas ao trabalho.

Àqueles que contribuíram e, que mesmo de forma indireta, tornaram a chegada ao final desta jornada uma realidade concreta. Meu muito obrigado!

SILVA, Anderson Paulino. *Reforma e Seletividade: fronteiras das desigualdades no acesso à Universidade*, 2016, 175f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RESUMO

Esta tese trata das mudanças no vestibular da Universidade Federal Fluminense (UFF) ocorridas nos anos 2000. Este período é considerado em função das perspectivas de mobilidade geradas pelo cenário de crescimento econômico, dos debates sobre democratização do ensino superior e o programa de reformas que induziu a expansão de vagas e a implantação de medidas de ação afirmativa nas universidades públicas. A abordagem do tema tem suporte no conceito de estratificação horizontal, que avalia as desigualdades num mesmo nível educacional, despertando atenção para uma consequência possível da elevação das taxas de acesso à Universidade. Neste caso, são enfocadas diferenças entre cursos concebidos hierarquicamente a partir de uma escala de prestígio social elaborada com base na concorrência por vagas. A pesquisa utiliza a base de dados fornecida pela Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (COSEAC), estruturada a partir do questionário sociocultural submetido aos seus candidatos entre 2005 e 2010, quando se intensificaram as mudanças. As informações sobre cor/raça servem de parâmetro principal para as análises, que consideram os efeitos das condições socioeconômicas sobre a participação acadêmica e as escolhas de carreira realizadas pelos estudantes que ingressaram na disputa. Além disso, são empregados modelos logísticos para compreender as mudanças nas chances de transição nas etapas de seleção, que seguem da inscrição no exame à posse da vaga. A conclusão do trabalho aponta para as especificidades das reformas na UFF, marcadas por aumento da inclusão social, sobretudo de estudantes pobres em cursos de menor prestígio, fato que tem implicação com o perfil dos cursos criados e a interiorização de vagas. Associado a isso se destaca o aumento dos efeitos da renda e da matrícula em escolas privadas nos resultados da aprovação para os cursos de maior prestígio, fenômeno este antecipado por escolhas condicionadas pela capacidade cognitiva intermediada por fatores socioeconômicos, com favorecimento dos estudantes brancos.

Palavras-chave: Universidade, Reforma, Estratificação horizontal

SILVA, Anderson Paulino. *Reform and selectivity: border inequalities in access to university*, 2016, 175f. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

ABSTRACT

This dissertation addresses the changes concerning the entrance exam of Universidade Federal Fluminense (UFF) occurred in the 2000's. This period is chosen due to the perspective of mobility generated by the economic growth scenery, debates about higher education democratization and the programme of reforms, which induced the expansion of university spots and the implementation of affirmative action policies in public universities. The approach to the theme is supported by the concept of horizontal stratification which evaluates inequality in the same educational level, bringing attention to a possible consequence of the University's access rates elevation. In this case, differences between courses are focused and they are conceived hierarchically from a scale of social prestige elaborated based on how competitive the position to a certain course is. The research uses the database provided by UFF's Coordination of academic selection – Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (COSEAC). It is structured from a sociocultural questionnaire given to their candidates between 2005 and 2010, when the changes were intensified. Information about color/race comprises the main analysis parameter, which considers effects of socioeconomic conditions about the academic participation and the career choices made by students who pass in the selection process. Moreover, logistic models are used to understand modifications in transition chances in the selection steps from the beginning of the selection process to the enrollment. The conclusion of the work points to UFF's reform specificities marked by an increase of social inclusion, mainly of poor students in lower prestige courses. This fact is related to the creation of courses profiles and the increase of positions for students in countryside campi. Thus, the effects of income and enrollment in private schools in the results of students passing in the most prestigious courses stand out. This phenomenon is anticipated by choices conditioned by cognitive ability mediated by socioeconomic factors favoring white students.

Key words: University, Reform, Horizontal stratification

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução da Taxa Líquida de Matrículas no E.M: Rio de Janeiro e Brasil, 1995-2011.....34
GRÁFICO 2 – Evolução na oferta de vagas nos vestibulares da UFF: 2000-2010 41
GRÁFICO 3 – Distribuição das famílias por classes de rendimento mensal em salários mínimos, 2001-2011 46
GRÁFICO 4 – População do Estado do Rio de Janeiro por Sexo e Cor/Raça, 2000 e 2010.....47
GRÁFICO 5 – Número de candidaturas e relação candidato/vaga nos vestibulares da UFF, 2003-2010.....54
GRÁFICO 6 – Porcentagem de candidatos aprovados com bonificação segundo a cor ou raça, 2008- 2010.....69
GRÁFICO 7 – Número de vagas e cursos na UFF por Campus, 2005-2010 72
GRÁFICO 8 – Cursos da UFF por relação candidato/vaga média no vestibular.....74
GRÁFICO 9 – Correlação entre relação candidato/vaga e notas de corte nos cursos da UFF, vestibulares, 2005 e 2010 77
GRÁFICO 10 – Variação na oferta de vagas por níveis de prestígio dos cursos na UFF, 2005 -2010.....80
GRÁFICO 11 – Distribuição percentual dos estudantes aprovados por nível de prestígio dos cursos na UFF, 2005-2010 81
GRÁFICO 12 – Aprovados por cor/raça e localização do campus, 2005-2010.....83
GRÁFICO 13 – Aprovados por sexo e localização do campus, 2005-2010.....84
GRÁFICO 14 – Aprovados por classe de renda e localização do campus, 2005-2010.....85
FIGURA 1 – Gráficos da distribuição dos aprovados e vagas por quintis de concorrência, segundo a cor ou raça, 2005 e 2010.....86
FIGURA 2 – Gráficos da distribuição dos aprovados e vagas por quintis de concorrência, segundo o sexo, 2005 e 2010.....87
FIGURA 3 – Gráficos de distribuição dos aprovados e vagas por quintis de concorrência, segundo as classes de rendimento, 2005 e 2010.....88
GRÁFICO 15 – Distribuição porcentual das candidaturas nos vestibulares da UFF por quintis de concorrência, 2005-2010 108
GRÁFICO 16 – Distribuição das categorias de raça/cor por curso e nível de prestígio, 2005.....111

GRÁFICO 17 – Distribuição das categorias de raça/cor por curso e nível de prestígio, 2007.....112
GRÁFICO 18 – Distribuição das categorias de raça/cor por curso e nível de concorrência, 2010.....113
FIGURA 4 – Gráfico de estimadores de desempenho no vestibular segundo prestígio do curso, 2005 e 2010 128
FIGURA 5 – Modelo de transição nos vestibulares da UFF 138
GRÁFICO 19 – Probabilidades condicionais no modelo de transições educacionais na UFF, 2005-2010.....139
GRÁFICO 20 – Probabilidade de realizar T1 por quintil de prestígio, 2005-2010.....140
GRÁFICO 21 – Probabilidade de realizar T2 por quintil de prestígio, 2005-2010.....141
GRÁFICO 22 – Probabilidade de realizar T3 por quintil de prestígio, 2005-2010.....142
GRÁFICO 23 – Probabilidade de realizar T4 por quintil de prestígio, 2005-2010.....144
GRÁFICO 24 – Probabilidade de realizar T5 por quintil de prestígio, 2005-2010.....145

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Variação na oferta de vagas por tipo de instituição: Brasil e Rio de Janeiro, 2000 e 2010..... 35
TABELA 2 – Distribuição porcentual de matrículas por categoria administrativa e tipo de organização acadêmica: Brasil e Rio de Janeiro, 2010..... 37
TABELA 3 – Distribuição dos alunos da UFF por cor/raça e curso por ordem de relação candidato/vaga, 2003..... 43
TABELA 4 – Porcentagem de aprovados por Sexo, cor/raça e classes de renda, 2005-2010..... 55
TABELA 5 – Aprovados com bonificação – 2008- 2010.....68
TABELA 6 – População com ensino médio concluído por sexo e cor/raça, Rio de Janeiro, 2000 e 2010.....109
TABELA 7 – Estatísticas descritivas das variáveis inseridas no modelo de regressão por ano.....118
TABELA 8 – Coeficientes de regressão para modelo de escolha de curso no Vestibular UFF, 2005.....122
TABELA 9 – Coeficientes de Regressão para modelo de escolha de curso no Vestibular, UFF 2010.....125
TABELA 10 – Coeficientes de Regressão para modelo de escolha de curso no Vestibular UFF, 2005 e 2010..... 130
TABELA 11 – Coeficientes de regressão logística para transição T1, 2005, 2007 e 2010..... 148
TABELA 12 – Coeficientes de regressão logística para transição T2, 2005, 2007 e 2010.....151
TABELA 13 – Coeficientes de regressão logística para transição T3, 2005, 2007 e 2010, ...152
TABELA 14 – Coeficientes de regressão logística para transição T4, 2005, 2007 e 2010.....154
TABELA 15 – Coeficientes de regressão logística para transição T5, 2005, 2007 e 2010.....156

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mudanças nos editais do vestibular da Universidade Federal Fluminense, 2005-2010.....67
QUADRO 2 – Cursos por nível de prestígio.....78
QUADRO 3 – Variáveis do modelo de regressão linear.....116

SUMÁRIO

Introdução 12

I. Estratificação Educacional: aspectos fundamentais para análise do ensino superior brasileiro 19

1.1 – Expansão e diferenciação institucional na educação superior brasileira..... .29

1.2 – Aspectos sociais e institucionais das mudanças.....40

II – A UFF em Reformas: ações afirmativas, expansão e interiorização 50

2.1 – O vestibular como mecanismo de distribuição de oportunidades.....59

2.1.2 – Ações afirmativas e o vestibular da UFF.....63

2.2 – Expansão e diferenciação.....71

2.3 – Expansão e interiorização.....82

2.4 – Expansão e estratificação horizontal de carreiras.....85

III. Estratificação horizontal: análise a partir das escolhas 91

3.1 – Subjetivação das escolhas: diferenças por cor.....98

3.2 – Extensões da liberdade da escolha.....105

3.3 – O modelo de análise das escolhas.....115

IV. A última fronteira: prestígio e aprovação por carreiras 133

4.1. Modelo logístico para aprovação no vestibular.....147

V. Considerações finais 159

VI. Bibliografia de referência 163

Introdução

Esta tese propõe uma análise dos efeitos das reformas educacionais nas universidades públicas nos anos 2000 sobre as expectativas e oportunidades de acesso de grupos em situação de desvantagem social, refletidos a partir do caso da Universidade Federal Fluminense (UFF). Com incentivos das políticas governamentais implantadas neste período, esta instituição apresentou uma expressiva expansão nos seus registros de matrícula, tornando-se uma das três maiores instituições públicas do país, num processo acompanhado pela criação de novos cursos, interiorização de *campi* e adoção de uma "política afirmativa" de bonificação de candidatos oriundos de escolas públicas.

Do ponto de vista desta pesquisa, este movimento de reformas traduz os esforços por alçar um novo patamar da educação na sociedade brasileira, firmado por um sentido comum de valor atribuído à formação escolar, compreendida como condição necessária para a superação da pobreza e o desenvolvimento social (REIS, 2000). A celebração da universalização do acesso de crianças ao nível de ensino fundamental em finais da década de 1990 representou um primeiro indício nessa direção. Mesmo que tardia, a superação dessa barreira foi seguida por novos impulsos intencionados a fazer do ensino médio o novo mínimo educacional do país, com suporte importante dos investimentos realizados pelo setor público. Mas, se é fato que esse último objetivo ainda se encontra distante, são inegáveis as consequências dos esforços por superação dessa fronteira para os resultados verificados na educação superior.

Percebida historicamente como lugar privilegiado das elites, a educação superior no Brasil tinha essa impressão confirmada pela sua baixa cobertura. Em 1999, a taxa bruta de matrículas no ensino superior no país era de 11,2%. Então, o número de matrículas no ensino superior apenas retomava a sua expansão, após atravessar duas décadas emperrada por crises de natureza fiscal e econômica. Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) neste ano foram registrados 2,3 milhões de estudantes em instituições de ensino superior. Finalizada a década de 2000, essa taxa alcançava 29,6%, com um total de 6,7 milhões de estudantes matriculados.

Além da melhora no fluxo de estudantes saídos do ensino médio, esse crescimento foi favorecido também por movimentos sociais que contribuíram para fortalecer o sentido de valor da educação superior, num cenário marcado por processos de globalização econômica e

acirramento da competição nos mercados de trabalho. Neste particular, destacamos a expressão alcançada pelo movimento dos Pré-Vestibulares Comunitários voltados para promover incentivos ao prolongamento da trajetória escolar de estudantes "negros" e "carentes" saídos das escolas públicas.

Pré-vestibulares compreendem tradicionalmente cursos de formação livre, oferecidos por iniciativas particulares com intuito de reforçar as chances de seus egressos nos exames de seleção para as carreiras de maior prestígio do ensino superior, predominantemente disponíveis nas instituições públicas. Então, a criação de iniciativas similares, realizada com base em trabalho de pessoas voluntárias, denunciava a falta de diversidade nos *campi*, além de assinalar um dos traços mais relevantes das desigualdades do sistema educacional brasileiro. A saber, a fronteira traçada pela baixa qualidade de ensino oferecida àqueles estudantes que não podem custear sua educação básica na rede privada.

Essa constatação ressalta, ainda, uma contradição manifesta no senso comum sobre a educação superior, em que o investimento familiar na formação em escolas privadas vem a ser compensado pela gratuidade do curso superior em instituições públicas. Por assim dizer, uma óbvia alternativa franqueada aos estudantes de famílias pobres que alcançam este nível se vislumbra majoritariamente nos cursos pagos das instituições privadas, onde a proporção de estudantes trabalhadores alcançava em 2010 uma taxa de 75%, contra 57% observados nas instituições públicas (NUNES, 2012, p.190).

O perfil social corresponde apenas a uma parte das diferenças estabelecidas entre as instituições de ensino superior públicas e as privadas no Brasil. E ainda que esta afirmação mereça algumas ressalvas, o fato é que as IES públicas se organizam predominantemente como universidades, estruturadas com base na realização do binômio ensino-pesquisa, ao passo que IES privadas privilegiam o ensino vocacional. Esses traços correspondem aos aspectos principais da *diferenciação institucional* presente desde a concepção deste sistema, tomado a partir do marco da Reforma Universitária implementada em 1968.

Com isso, a pesquisa reforça a importância dos estudos realizados sobre as desigualdades nas universidades públicas, que em certa medida vem ganhando relevo desde a última década. Ademais, seria incorreto afirmar que o ensino superior privado seja o destino exclusivo dos estudantes com perfil de desvantagem social. O êxito de iniciativas como a dos Pré-vestibulares Comunitários pode ser medido não somente pela confiança depositada pelos estudantes pobres e negros quanto ao aumento nas suas chances de ingressar numa universidade pública, mas, sobretudo, pelas pressões exercidas e alianças formadas no

processo de injunção das políticas governamentais destinadas a tornar mais democráticas estas instituições.

Desta forma, a década de 2000 será demarcada pela retomada dos investimentos na expansão das universidades públicas, em especial daquelas instituições pertencentes a rede federal. A ênfase sobre este aspecto encontra eco nas principais questões que norteiam essa tese, partindo do reconhecimento do potencial das políticas governamentais em reduzir os riscos do investimento pessoal e familiar pela busca de níveis de educação mais elevados. Por conseguinte, medidas como a expansão de vagas e medidas afirmativas tenderiam a encorajar mais estudantes com perfil de desvantagem social para o enfrentamento da competição do vestibular.

Mas o tipo de racionalidade embutido nesta proposição enfrenta também resistências importantes no campo teórico da Sociologia. Constrangimentos pertinentes a dadas realidades – balizadas por determinados níveis de pobreza, experiências de discriminação ou de segregação escolar, por exemplo – poderiam criar percepções estruturalmente enviesadas quanto às próprias oportunidades disponíveis aos estudantes, limitando a expressão de suas liberdades no espaço de ação por processos de autoexclusão social.

Outrossim, a pesquisa empírica vem mostrar que a inclusão produzida por processos de expansão educacional pode resultar em desigualdades de ordem qualitativa, verificadas num mesmo patamar de educação. Esta forma de abordagem situa esta tese no campo da *estratificação horizontal*, onde a possibilidade de tal fenômeno resulta do fato de que os cursos de formação possam diferir em termos do prestígio social relacionado com os retornos avaliados quanto ao *status*, poder ou recursos econômicos. Portanto, a consideração que os estudantes possam ter participação ativa por suas escolhas na produção desse tipo de desigualdade constitui um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa.

O período referido é intermediado pela implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007 pelo Governo Federal, que serve de marco comparativo para as reflexões produzidas acerca das mudanças produzidas na estrutura e no perfil do alunado da Universidade Federal Fluminense. A análise das mudanças focaliza as desigualdades concebidas em termos raciais, em contraponto com variáveis relacionadas com o perfil de renda e sexo. Em alguma medida, pode-se dizer que esse foco é fruto das controvérsias travadas ao longo da década centradas no questionamento sobre a autonomia da questão racial perante outros fatores de desigualdade que perpassam a estrutura social brasileira e nas propostas apresentadas para aumentar a

participação de estudantes pretos e pardos nos espaços de formação superior, muito especialmente nas universidades públicas mais seletivas.

A culminância desse debate resultou na promulgação da chamada Lei de Cotas para o Ensino Superior (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012) que, diferentemente dos pleitos iniciais, buscou dar conta de uma gama diversa de grupos sociais (alunos de escolas públicas, hipossuficientes de renda, negros e indígenas) com sub-representação no ensino superior das universidades públicas. A proposta de bonificação de estudantes de escolas públicas demonstra que a UFF não esteve alheia a este debate, ainda que tenha ingressado nele de forma tardia e específica, onde ressaltamos o aspecto da autonomia das universidades no Brasil.

Este ponto chama atenção para as singularidades das medidas de reestruturação adotadas pelas universidades em seu processo de adesão ao REUNI, o que por certo deverá limitar também o alcance de alguns achados produzidos por esta pesquisa. Ressalto, porém, que não é pretensão desta pesquisa a avaliação deste Programa, cujo escopo da atuação vai além dos limites da UFF e do próprio período abarcado na tese. A parcialidade desta abordagem pode ser atribuída, ainda, às mudanças introduzidas nos vestibulares de diversas universidades a partir de 2011, quando o processo de seleção passou a ocorrer via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente criado para avaliar o nível de aprendizado dos estudantes inseridos neste segmento, o ENEM se tornou, na atualidade, o principal mecanismo de seleção ao ensino superior. Apesar disso, considero válida a oportunidade de verificação empírica de questões produzidas pela teoria sociológica em base de dados resultante do tradicional vestibular, o qual nem sempre se encontra disponível ao trabalho de pesquisadores.

Em sua maior parte, as análises contidas no corpo da tese são referenciadas por informações quantitativas, possíveis somente pela cessão dessas bases de dados dos vestibulares organizados pela Coordenação de Seleção Acadêmica da UFF (COSEAC/UFF) numa série temporal entre o ano de 2005 e 2010. Estas são compostas a partir do *Questionário Sociocultural* preenchido pelos estudantes no ato de apresentação de sua candidatura à vaga. A continuidade das questões apuradas ao longo dos anos é um ponto crucial desta pesquisa, que se beneficiou ainda da decisão de se obter informação sobre a cor/raça dos candidatos ao vestibular a partir do ano de 2004 para estabelecimento de método de análise estatístico-temporal das mudanças ocorridas.

Além dessas bases de dados, a pesquisa buscou informações secundárias sobre os vestibulares disponíveis no próprio *site* da Universidade que contribuíram de maneira

determinante para a concretização dos objetivos previstos. Mais detidamente, estes se encontram entre as especificidades das mudanças e as alternativas de inclusão franqueadas aos estudantes pelas Reformas Educacionais no contexto da UFF: quais as mudanças ocorridas nos processos seletivos e no quadro de vagas da UFF a partir do REUNI? Como essas mudanças afetaram as expectativas de ingresso por parte dos estudantes? Existe a equivalência de prestígio entre as oportunidades geradas após as reformas? E quais as chances de ser aprovado em cada nível de prestígio de curso?

O registro dos estudantes na base de dados omite qualquer informação que permita a identificação pessoal do candidato, entretanto, pelos dados fornecidos é possível cotejar as características de seu perfil social com a trajetória percorrida em todo o processo de seleção. O aspecto negativo desse tipo de abordagem reside no fato do autopreenchimento dos questionários incidirem na omissão de em número considerável de dados, o que de modo algum inviabilizou as análises.

O conjunto do texto é composto por quatro capítulos, além desta introdução. O capítulo 1 repassa a literatura atinente à temática da estratificação educacional, apresentando conceitos, referências teóricas e aspectos metodológicos de pesquisas antecedentes. Neste capítulo, cuidamos também de uma apresentação mais acurada sobre a UFF e de seu enquadramento no contexto do tema, com o registro dos fatores endógenos e exógenos passíveis de produzir alterações em sua estrutura e no perfil do alunado que recebe.

No segundo capítulo, a discussão se aprofunda na investigação sobre o impacto das Reformas na estrutura de oportunidades e nos mecanismos de seleção empregados pela UFF. A investigação percorre os caminhos seguidos pela Universidade desde a concepção e apresentação do Plano de Desenvolvimento Institucional que fundamentou a sua adesão ao REUNI. O cumprimento desta etapa se mostra diretamente associado com a aceleração do processo de expansão e interiorização de vagas, bem como a adoção de uma política de ação afirmativa. Em meio a isso, a pesquisa propõe uma metodologia de hierarquização dos cursos com base na relação candidato/vaga, tomada como *proxy* do prestígio social das carreiras.

Entende-se, portanto, que a distribuição das candidaturas por curso resume uma visão sobre os sentidos de valor atribuídos pelos estudantes aos diferentes campos de formação e carreiras. Mas, para efeitos dessa operação estabelecemos uma escala baseada na concorrência média da disputa entre os anos de 2005 e 2010. Esta estratégia nos permitiu minimizar os efeitos da variação do indicador e a comparação dos contextos *ex-ante* e *ex-post* a implantação

do REUNI por uma única escala, com a avaliação das mudanças no perfil de prestígio das vagas e da participação dos estudantes.

O terceiro capítulo se debruça sobre as escolhas de curso efetuadas pelos estudantes. Este em particular se dedica à discussão sobre a temática das relações raciais no contexto da estratificação, ao pensar que a lógica que explica e justifica a concentração de estudantes nos cursos de maior prestígio possa ser subvertida pela aversão de estudantes pardos e pretos. A hipótese que salvaguarda essa possibilidade aponta para as evidências da atuação dos estigmas produzidos pelo racismo sobre a representação simbólica da realidade. A construção desse argumento mobiliza clássicos da literatura sociológica brasileira e evidências empíricas produzidas por pesquisas internacionais. De acordo com os paradigmas da sociologia analítica, esses parâmetros são confrontados por teorias que advogam autonomização das decisões juvenis em face de suas habilidades cognitivas demonstradas.

O capítulo quatro apresenta as mudanças nas chances de êxito dos estudantes nas etapas de transição do vestibular em face da expansão de vagas e da diferenciação interna dada pelos níveis de prestígio dos cursos. Estas etapas se assemelham ao processo de seleção realizado por muitas outras universidades de pesquisa, com avaliações por provas objetivas e discursivas. A análise toma por recurso uma adaptação do *modelo de seletividade diferencial* (MARE, 1981), cujas pesquisas realizadas preconizam a redução dos efeitos da origem social conforme se transfere para uma transição mais elevada.

Nessa adaptação, estabelecemos cinco etapas de transição a serem realizadas até a conquista do direito à vaga, em que para cada qual foram executadas regressões logísticas em perspectiva de comparação dos anos de 2005, 2007 e 2010. Cada ano reflete uma especificidade de contexto. E retomando o diálogo sobre a escolha como liberdade, a última transição considera a recusa da vaga, dado o êxito em todas as etapas anteriores. Essa situação integra novamente a pesquisa ao contexto mais amplo das políticas públicas, dado a hipótese de aumento da concorrência por estudantes entre instituições de pesquisa, resultante da expansão generalizada estimulada pelo REUNI.

Conforme ressaltamos, a década de 2000 produziu muitas expectativas otimistas quanto às possibilidades de transformação da estrutura social brasileira, com os sinais de redução das desigualdades, o aumento da capacidade de consumo das famílias e a disposição para o enfrentamento direto do racismo. O crescimento no número de pessoas nas universidades públicas é apenas mais uma expressão desse otimismo. Deste modo, as

conclusões desta pesquisa não pretendem negar a positividade encarnada nesses números, mas tão somente chamar atenção para os aspectos mais resistentes do sistema educacional.

1. ESTRATIFICAÇÃO EDUCACIONAL: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A ANÁLISE DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A educação superior corresponde ao nível mais elevado de escolarização formal na maioria dos sistemas educacionais. Sua finalidade inclui, entre outras, a preparação de elites sociais em nível profissional e acadêmico para as diferentes áreas do conhecimento científico, técnico e cultural. Modernamente, a intervenção dos poderes públicos para fomento ou organização da base destes sistemas visou assegurar certo grau de homogeneidade na criação cultural e nas formas de difusão dos conhecimentos (DURKHEIM, 1972), na mesma medida em que cumpre a tarefa de prover maior equidade nas oportunidades de acesso e participação para diferentes grupos da sociedade no âmbito das instituições de formação superior.

Erigidos sob os pilares da formação dos estados-nação e expandidos sob a égide do discurso liberal proclamado pela ordem capitalista, os sistemas de educação pública atingiram seu apogeu nos países desenvolvidos durante os regimes reformistas de bem-estar social na segunda metade do século XX. Porém, a realização de um empreendimento de tal envergadura não deve ser tomada como uma tarefa simples, tendo sido alcançada pelo concurso de múltiplas forças sociais, crescentemente mobilizadas em torno de um sentido comum de valor à educação transmitida pelas instituições escolares. Nesse processo são agentes as igrejas, as elites governantes, empresários e a grande massa dos trabalhadores (DE SWAN, 1988; LYNCH, 2000). E é das disputas entre estes atores que vemos moldar-se as características de organização dos sistemas de educação enquanto espaço compulsório de socialização e preparação de crianças e adolescentes[1], concomitantemente às tendências de massificação da educação superior.

Assim, com equivalência na delimitação estabelecida por Archer (1982), a definição de Sistema de Educação pode ser compreendida como uma "coleção nacional e diferenciada de instituições devotadas à educação formal, cujo controle e supervisão geral é, ao menos em parte, governamental e cujos processos e partes componentes estão relacionados uns aos outros" (ARCHER, 1982, p.6). Essa definição abarca o reconhecimento da autonomia relativa das instituições educacionais e a soberania do poder secular dos Estados nacionais na

[1] De certo modo, pode-se dizer que a própria noção de infância e adolescência são criações dos sistemas de escolarização, que à medida que se expandem e se segmentam, redefinem e recriam as características de seu próprio público. Vide, p.e, VARELA, Julia; URIA-ALVAREZ, Fernando. A Maquinaria escolar. In Teoria & Educação, n.6, 1992.

formação dos cidadãos modernos, em superação da concorrência pela "formação das almas" tradicionalmente exercida pelas instituições religiosas. Conquanto este quadro descreva de forma localizada o processo histórico das nações europeias, de modo mais ou menos semelhante os sistemas educacionais se incorporaram à realidade de diversos países como intermediários de oportunidades sociais, movendo a agência de famílias e indivíduos em busca de melhores condições de vida.

Nas décadas de 1940 e 1950, o entusiasmo com o movimento de expansão dos sistemas escolares foi capturado pelas teorias sociológicas a partir da ideia de que sua implantação equivaleria à adoção de formas mais meritocráticas de alocação dos indivíduos nas posições socialmente mais valorizadas da estrutura social. Em outras palavras, os avanços gerados pela modernização trariam o aumento da mobilidade social, com o consequente predomínio das características adquiridas (*achieved*) pelos indivíduos sobre aquelas recebidas por herança (*ascribed*) na competição por posições na estrutura social. Desta forma, as avaliações de desempenho no sistema escolar anteciparíam convenientemente a tarefa de seleção por habilidades realizada pelo mercado de trabalho. (DAVIS e MOORE, 1945; PARSONS, 1959).

Por este mesmo entendimento, a expansão dos sistemas escolares é concebida como um desdobramento quase natural da complexificação da divisão do trabalho e do correspondente aumento da demanda por mão de obra especializada nas empresas capitalistas. A noção de igualdade derivada deste tipo de organização social aparece associada, portanto, a igualdade dos indivíduos perante os sistemas legais – prerrogativa dos sistemas democráticos – e o direito universal de acesso à educação, componentes fundamentais da noção de cidadania moderna. A disponibilidade destes recursos passa, então, a regular as oportunidades sociais dos indivíduos, onde a noção de mérito se configura como uma forma de recompensa e reconhecimento ao desempenho individual revelado na sequência de avaliações escolares.

Todavia, ponderações críticas acerca da eficácia dos sistemas escolares como mediador de oportunidades de mobilidade na estrutura social surgiram juntamente com a produção dos primeiros relatórios baseados nos grandes *surveys* de pesquisa educacional – como os Relatórios Coleman (1966), produzidos nos Estados Unidos, e os estudos do I.N.E.D (Institut National D'études Démographiques), na França – onde as promessas trazidas pelas teorias da modernização apresentaram os limites de seu alcance. Em sua maior parte, os estudos derivados destas pesquisas identificavam nos fatores relacionados com as origens de classe, etnia e cultura os determinantes do êxito e da distância no percurso escolar alcançada

por grupos sociais em prévia desvantagem no sistema de estratificação social (FORQUIN, 1995).

Segundo a teoria do status-competição, a preservação destas desigualdades seria explicada pelo aumento crescente da importância atribuída à posse de credenciais escolares para o acesso aos empregos mais poderosos e de maior status. Assim, na medida em que os mais jovens buscam a escola, uma inflação dessas credenciais instaura-se, exigindo que estes mesmos jovens permaneçam por mais tempo no sistema escolar. Portanto, o aumento do número de indivíduos com mais escolarização não resultaria necessariamente em aumento do número de empregos produtivos, tampouco na redução das desigualdades sociais. Ao contrário, resultaria num aumento das exigências de diplomação para a ocupação dos melhores empregos, tornando infrutíferos os esforços realizados por indivíduos situados nos estratos inferiores (COLLINS, 1971).

Entre os autores da vertente neomarxista, a base da crítica se funda na ideia de que o sistema escolar se ajusta às injunções de classes do sistema capitalista, com fins a reprodução das estruturas de dominação existentes. Portanto, a expansão do número de estabelecimentos escolares ocorreria em correspondência com as necessidades emanadas pelas elites capitalistas por aumento da força de trabalho, a qual requer modalidades de treinamento e um tipo de socialização que as torne dóceis e aptas aos mecanismos de controle exercidos pelas indústrias modernas (BOWLES e GINTIS, 1976). Nesta mesma linha, a sociologia de Pierre Bourdieu, ainda que sem mencionar diretamente as causalidades da expansão escolar, promove uma das críticas mais sistemáticas e elaboradas da função escolar na reprodução da estrutura de classes, em que a instituição escolar é apresentada como um instrumento de legitimação das hierarquias culturais estruturadas a partir dos valores cultivados pelas classes dominantes. Assim, a relação dos filhos das elites mais escolarizadas com os conteúdos escolares seria facilitada pela herança das práticas e experiência familiares, tornadas uma forma rentável de capital, porém percebida ideologicamente como parte do mérito individual. (BOURDIEU e PASSERON, 2003).

Por estas distintas óticas, a implementação de *Reformas Educacionais* com fins democráticos pode ser compreendida como um produto das próprias contradições deste sistema, refletida nas representações de esperança enunciadas aos indivíduos provenientes de famílias mais pobres acerca das vantagens relativas aos anos de acréscimo escolar em termos de rendimentos econômicos, status e ascensão social, paralelamente ao reflexo continuado das desigualdades sociais no sistema escolar.

Por esta via, a educação é assinalada intrinsecamente como um *bem posicional*, cujo sentido de valor deriva quase sempre da escassez, em sentido diametralmente inverso à lógica que conduz a maior parte da economia da produção material. Para tanto, deve haver um número limitado de bens para cada nível de valor, sob os riscos de redução do valor unitário de cada bem (HIRSCH, 1979). Essa é uma noção que se aplica tanto ao nível das relações interinstitucionais no conjunto do sistema de educação quanto à própria esfera intra institucional (MARGINSON, 2006). Porém, nos pressupostos desta ideia está que o acionamento de dispositivos de competição posicionais tem por requisito que as sociedades tenham alcançado capacidades mínimas de provimento de recursos aos indivíduos competidores, o que é corroborado pela melhoria dos indicadores de condições de vida na maioria dos países industrializados.

No campo da pesquisa social, a temática da *estratificação educacional* é desdobrada justamente da constatação que as condições sociais de vida, e mesmo as oportunidades desfrutadas por indivíduos, conservam-se desiguais mesmo após certo tempo de relação com o sistema escolar. Sobre este aspecto, duas vertentes analíticas podem ser reconhecidas. Na vertente da *estratificação vertical*, a base de comparação é remetida ao nível ou a quantidade de educação recebida pelos indivíduos, frequentemente medida em anos de escolaridade, alcançada pelos diferentes segmentos da população. Em muitos casos esses estudos encontram motivação em explicar a variação do background social ao longo do tempo e entre diferentes sociedades. Em sentido geral, as análises referidas a esta dimensão têm apontado uma acentuada redução nas desigualdades de oportunidades educacionais, particularmente no aspecto tocante às diferenças de classes sociais e gênero na maioria dos países industrializados.

Evidências dessa ordem quase sempre vêm atestar os elementos da hipótese da *Desigualdade Sustentada ao ponto Máximo* (RAFTERY e HOUT, 1993), segundo a qual as probabilidades de indivíduos dos estratos sociais mais baixos alcançarem mais educação é tomada em função da demanda apresentada por indivíduos oriundos de famílias das classes mais abastadas. Ou seja, a queda na demanda por dado nível de escolarização pelas classes mais altas reduz também os efeitos da origem na realização das transições escolares, criando as condições para o progresso escolar dos filhos das famílias mais pobres.

Shavit e Blossfeld (1993) processaram a análise empírica dessa hipótese num estudo que abrangeu um conjunto de 13 países, tanto na esfera do capitalismo central quanto em países ex-socialistas. Nesse estudo, foi registrado o declínio dos efeitos de origem social sobre

a realização das transições mais elementares em 11 países. Porém, a afirmação da existência de um padrão de "desigualdades persistentes" é dada pelo aumento ou estabilidade dos efeitos de origem social nas transições para o ensino superior.

Da mesma forma, pesquisas realizadas na sociedade brasileira sobre essa hipótese confirmam a redução das vantagens socioeconômicas dos estratos superiores no sistema educacional a partir da década de 1970, quando teve início uma expansão mais consistente da educação básica (SILVA, 2003; RIBEIRO, 2009), com substancial elevação da escolarização feminina, que chega a superar a dos homens na realização das transições mais elevadas. Como particularidade, estas pesquisas identificam no tratamento da variável cor/raça um resistente padrão de desigualdades, especialmente nos níveis mais elevados do sistema escolar.

A outra abordagem trata da estratificação em sua dimensão horizontal, enfatizando as características de diferenciação presentes num mesmo patamar do sistema escolar. Estas configuram-se em caminhos alternativos e qualitativamente distintos das vias comumente seguidas pelos grupos em situação de vantagem social, cujos efeitos potenciais podem se observar nas chances de indivíduos ou grupos sociais em permanecer ou seguir para transições mais avançadas (BREEN e JONSSON, 2000; LUCAS, 2001). Conforme os autores dessa vertente, a atuação dos poderes públicos compõe uma variável importante para conferir maior celeridade na equalização de oportunidades no acesso a dados níveis de escolarização, entretanto, ponderam o fato das trajetórias individuais nos sistemas escolares expandidos não ocorrerem de modo linear. Assim, os níveis globais de escolarização alcançados pelos indivíduos devem precisamente pesar as diferenças qualitativas associadas às possibilidades de realização educacional em situações de currículo estratificado[2].

Lucas (2001) formaliza esta abordagem na hipótese das Desigualdades Efetivamente Sustentadas, em que textualmente afirma: "quando o nível de educação é universal, o background social pode problematizar-se por dimensões qualitativas que são relevantes

[2] Sobre este aspecto, a análise comparada permite perceber diferenças importantes entre os sistemas educacionais no âmbito dos países. Aqueles com maior nível de regulação tendem estabelecer critérios mais rígidos para o credenciamento de estudantes de uma etapa a outra do sistema escolar, produzindo um tipo de segmentação – *tracking* – que limita o número de estudantes habilitados às vagas no ensino superior. Ao fato de alguns destes sistemas definirem muito precocemente os destinos escolares dos filhos das classes trabalhadoras, com forte tendência à conservação dos lugares sociais de suas elites, repercutem críticas quanto ao caráter democrático do sistema. Em respostas a estas críticas, os defensores desse modelo afirmam as vantagens em termos dos ganhos proporcionados à eficácia do trabalho de formação escolar, com provimento de formação técnica e limitação da quantidade de investimento em estudantes pouco aptos às exigências acadêmicas da formação superior. Por sua vez, sistemas educacionais, como o brasileiro, privilegiam a formação propedêutica dos estudantes, estabelecendo modelos abertos e universalistas, onde é permitido a qualquer tempo que estudantes habilitados numa etapa anterior possam almejar a transição para uma etapa seguinte.

naquele nível de educação e que tem implicações para as chances dos estudantes de fazer transições mais elevadas" (p.1678). *S*egundo argumenta o autor, o aumento do nível de informação dos estudantes quanto ao valor relativo de seu próprio desempenho lhes permitiria decidir com mais clareza o caminho a seguir nos diversos pontos de sua vida escolar, criando vias alternativas de menor valor para o percurso de indivíduos provenientes dos estratos mais baixos.

Estes modelos, inicialmente pensados para o contexto de sistemas escolares com currículos estratificados, abrem a possibilidade para consideração sobre diferenças de diversas ordens, explicitamente pronunciadas ou não nos sistemas escolares. Ou seja, podem-se considerar diferenças estabelecidas sob a forma de *trackings* educacionais ou programas curriculares específicos ou por combinações de ordem pedagógica, econômica ou social que destaquem certas instituições ou segmentos institucionais. Ademais, em consideração ao desenvolvimento desta vertente analítica, alguns estudos empíricos vêm apontar uma relação de independência entre a dinâmica da desigualdade vertical e horizontal na expansão dos sistemas escolares (GERBER e CHEUNG, 2008; AYALON e SHAVIT, 2004).

Em essência, a estratificação horizontal observa o fato que diferenças medidas em anos de estudo podem encobrir desigualdades existentes entre indivíduos situados num mesmo patamar de escolarização, conferindo refinamento à percepção sobre as características dos sistemas escolares nas sociedades industrializadas e nos modos como tendem a fazer refletir as desigualdades sociais que, de outro modo, poderiam ser indevidamente atribuídas ao mercado de trabalho (RIBEIRO e SCHLEGEL, 2013).

A apropriação dos elementos desta teoria para a abordagem do ensino superior tem se resultado na concepção de um campo específico de reflexão teórica e analítica, cuja relevância dos trabalhos decorre especialmente do papel desempenhado por este nível de escolarização para a formação de elites sociais e acesso aos postos mais qualificados do mercado de trabalho. De fato, uma vez que esse nível de formação representa o grau mais elevado de escolarização disponível aos estudantes, o acesso ao ensino superior representa intrinsecamente um tipo de mobilidade horizontal, onde a diferenciação se estabelece em face do valor social da instituição e da carreira acessada.

Na revisão da literatura sociológica realizada por Martins e Weber (2010), os autores descrevem a estratificação horizontal como a questão chave nas tendências de democratização do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, dada a coexistência de instituições especializadas na produção de elites nacionais, paralelamente a expansão de instituições de

ensino superior privadas, não universitárias e provedoras de um ensino vocacionado para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Este quadro é fundamentalmente descrito por um processo de *diferenciação*, estabelecido por um tipo de hierarquização de prestígio acadêmico e social no interior do campo acadêmico em diversos países.

Para estes autores, a decorrência direta de uma constatação desta ordem é a sinalização que os títulos escolares outorgados pelas instituições nacionais possuem "valores simbólicos e econômicos *diferenciados*, pois guardam uma relação mediata e/ou imediata com o reconhecimento social e acadêmico das instituições e de seu portador" (MARTINS e WEBER, p.154). Derivado da teoria das organizações, elaborada em concepção funcionalista, o conceito de *diferenciação* descreve uma medida de racionalização dos recursos materiais e humanos para o atendimento da clientela por meio de sua integração em unidades mais específicas, como forma de preservação da eficácia global do sistema, sobretudo, em contextos de expansão (BLAU e SCOTT, 1970). A oposição crítica desse argumento observa na diferenciação, antes que uma forma espontânea de organização do mercado educacional, uma estratégia particular de expansão do sistema em si, orientada para ampliação das oportunidades de acesso à educação superior sem macular o status desfrutado pelas elites.

O fato das novas oportunidades não serem equivalente em "valor" às ocupações tradicionalmente desfrutadas pelas elites é traduzida em algumas análises como um tipo de *diversion,* processo pelo qual os filhos das classes trabalhadoras são canalizados para as áreas menos prestigiadas do sistema escolar. Como exemplo, a criação das *Community Colleges* ilustra a aplicação dessa estratégia para a ampliação de vagas no sistema norte-americano para contemplar a demanda por ensino superior apresentada por estudantes pobres e negros nas primeiras décadas do século XX. Estas instituições se organizam como uma segunda linha do sistema de educação superior, cujo propósito de formação se direciona ao ensino vocacional (BRINT e KARABEL, 1991).

Esse mesmo fenômeno é situado na sociologia bourdiesiana na ideia dos *excluídos do interior*, onde formas oficiais e oficiosas de diferenciação são relatadas com o recurso de abrigar uma parcela crescente de pessoas no sistema educacional (BOURDIEU, 2003). Mas, conquanto esse fenômeno não venha desmerecer por completo a importância da inclusão social operada por esse tipo de expansão dos sistemas escolares, sua ocorrência pode incorrer em certo grau de frustração quanto às expectativas formuladas nos *projetos*[3] de cada estudante.

[3] Este conceito é tomado de empréstimo ao trabalho de Schutz (1979) e serve de suporte ao desenvolvimento do capítulo 3 desta tese.

Numa síntese dos trabalhos sobre estratificação horizontal realizados ao nível da educação superior, Gerber e Cheung (2008) assinalam duas dimensões analíticas específicas desse fenômeno. A primeira agrupa variáveis relacionadas ao nível das instituições. Segundo os autores, esta dimensão tem recebido maior atenção por parte dos pesquisadores, que de modo geral tem buscado identificar as interações das variáveis distintivas do prestígio das instituições com as diferentes oportunidades desfrutadas por seus egressos no mercado de trabalho.

Sobre esta dimensão citam quatro linhas teóricas utilizadas para estabelecer diferenças qualitativas entre instituições, todas derivadas da perspectiva da ação racional. Aquela inspirada pela *teoria do capital humano* argumenta que instituições qualitativamente diferenciadas seriam mais eficientes em desenvolver em seus alunos competências cognitivas e não-cognitivas que se traduziriam em diferenças de produtividade no mercado de trabalho, seja pela qualidade do corpo docente, pelo tipo de investimento/aluno ou pelo convívio gerado por estudantes com desempenho acima da média; a *teoria do efeito sinal* afirma que instituições com maior qualidade sinalizam para os empregadores riscos menores no momento da contratação profissional, ainda que de fato não se possa atestar a qualificação do egresso; a *teoria do capital social* põe ênfase nas redes de relações formadas por estudantes nas instituições mais seletivas como explicação dos resultados alcançados; por fim, a *teoria do efeito de seleção* destaca a qualidade institucional como uma variável exógena às características de formação, fortemente ligada a tarefa de seleção dos melhores estudantes da educação média.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, os resultados empíricos sobre esta dimensão têm se mostrado pouco conclusivos, em grande medida, devido às dificuldades encontradas para determinar os efeitos do ingresso em instituições de elite sobre o retorno no mercado de trabalho dissociados da influência de variáveis individuais que determinam o ingresso nestas instituições.

Num trabalho exemplar sobre o tema, Arum et. alii (2007) analisam empiricamente os efeitos dos níveis de elitização institucional para as desigualdades educacionais no ensino superior, comparando o caso de 15 diferentes países, observando que a extensão desse processo e a sua relação com a produção de desigualdades varia em conformidade com as características do sistema educacional de cada país. De maneira relevante atestam ainda que a diferenciação institucional com um fenômeno que se apresenta em correlação elevada com a expansão no ensino superior.

Assim, com recurso da tipologia estabelecida por Meek et al. (1996 apud ARUM, GARAMON, SHAVIT, 2007, p. 5), os autores distinguem os sistemas de educação superior por três categorias: os *sistemas unificados* predominam nos países onde prevalece a formação universitária, de orientação teórico-acadêmica voltada para a formação de pessoal para ingresso nas áreas de pesquisa ou profissões onde se exigem altas habilidades (casos de Itália e República Tcheca); os *sistemas binários* combinam a educação superior acadêmica com uma segunda classe de instituições voltadas para o desenvolvimento de programas vocacionais ou semiprofissionais (Alemanha, Rússia, Suíça e Grã-Bretanha); os *sistemas diversificados*, por fim, caracterizam-se pela existência de um primeiro estrato de instituições universitárias, mais tradicionais e de caráter acadêmico e de um segundo, onde se apresentam tanto instituições orientadas para formação vocacional quanto instituições com viés acadêmico (Suécia, Taiwan, Israel, Japão, Coréia do Sul e Estados Unidos).

As conclusões deste estudo assinalam o caráter eminentemente inclusivo da diferenciação institucional, particularmente no contexto dos países com sistemas diversificados. Quando comparado aos outros dois sistemas, estes exibem menores níveis de regulação oficial, o que na prática permite reconhecer taxas mais elevadas de estudantes elegíveis ao ensino superior e, consequentemente, maiores taxas de matrículas neste nível de formação. Para os autores, a maior flexibilidade existente nos sistemas diversificados para atendimento de novas demandas e a adoção de critérios mais lenientes na promoção do acesso dos estudantes ao ensino superior explica em grande parte as características inclusivas da expansão nesse tipo de sistema. E quanto aos níveis de desigualdades, estes registram índices equivalentes aos dos sistemas unificados quanto ao acesso de pessoas dos estratos mais baixos às instituições mais prestigiadas (ARUM, GARAMON, SHAVIT, 2007).

Uma segunda dimensão trata da estratificação horizontal e é a mais importante do ponto de vista deste trabalho. Nela são relatadas as experiências particulares dos estudantes no ensino pós-secundário, onde mais comumente os esforços de pesquisas têm se concentrado em explicações relacionadas com as diferenças entre área de formação e o perfil de gênero das carreiras (GERBER e CHEUNG, 2008). Diferentemente do que ocorre nas análises da dimensão anterior, na concepção desta, as dificuldades maiores decorrem da definição objetiva de critérios que possam estabelecer diferenças de prestígio social entre as áreas de formação.

As abordagens mais correntes para o reconhecimento dessas diferenças têm novamente em conta o valor associado com as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, com

referência aos elementos da teoria do capital humano. Em seu estudo, Paglin e Rufolo (1990) argumentam, por exemplo, que as diferenças de retornos para cada área dependem da escassez associada a cada capital humano. Em sendo mais raras, as habilidades relacionadas aos conhecimentos de base matemática superam em valor aqueles de base verbal. Este mesmo argumento se estende a explicação para a variação de rendimentos obtida por homens e mulheres no mercado de trabalho, uma vez que as mulheres demonstrariam menor propensão que os homens para ingressar em áreas de formação mais "escassas" e valorizadas, tendência que tem se mostrado verdadeira em estudos realizados em diferentes países (PERSELL et al, 1992; KALMINJ e LIPPE, 1997; DAVIES e GUPPIE, 1997; GERBER e SCHAFER, 2004).

Davies e Guppie (1997) resumem este debate sugerindo a segregação por gênero como o fator preponderante na estratificação por áreas de formação no ensino superior, ao passo que as diferenças socioeconômicas estariam na base das hierarquias interinstitucionais. Neste último caso, as chances dos estudantes mais pobres quanto ao ingresso nas instituições mais seletivas destacam primeiramente a associação com os efeitos das habilidades acadêmicas individuais. Todavia, informam os autores, tais desigualdades persistem mesmo após descontados os efeitos dessa variável. Como hipótese, sugerem a interveniência de fatores relativos aos custos das instituições mais seletivas, mas também diferenças nas percepções de oportunidade e conhecimento do mercado educacional traduzidas pelo conceito de *habitus,* elaborado por Bourdieu[4].

Ayalon e Yogev (2005) também confirmam a importância de considerações das diferenças entre as áreas de formação num importante estudo realizado com dados coletados sobre o sistema de educação israelense. À semelhança de outros sistemas diversificados, naquele país a educação superior é dividida por universidades de pesquisa e instituições vocacionais, que compõe o estrato de menor prestígio do segmento acadêmico. Por sua vez, as diferenças de prestígios entre as áreas de formação podem ser avaliadas pelo nível de seletividade ou por suas características curriculares. Entre as conclusões apresentadas por este estudo, está a evidência da importância da expansão como fator de aumento das oportunidades de ingresso na educação superior por grupos em desvantagem social. Contudo, uma vez que este acontecimento está associado em sua maior parte às instituições de menor prestígio, esse dado denota também o aumento da estratificação horizontal. Por outro lado, na medida em que instituições do estrato inferior tendem a alcançar acreditação para a oferta de cursos com

[4] Para um aprofundamento sobre este conceito, vide capítulo 3.

equivalência ao das universidades de pesquisa, estas tendem a apresentar perfis sociais semelhantes.

Em consideração desses achados, a proposta particular desta pesquisa focaliza as diferenças no acesso às áreas de formação na esfera de uma única instituição, a Universidade Federal Fluminense, no contexto das amplas reformas ocorridas nos anos 2000. A especificidade dessa análise destaca a representação de prestígio desfrutada por esta instituição dentro das características do sistema de ensino superior brasileiro, o que reforça a observação sobre as condições de reprodução das vantagens educacionais nos estratos mais elevados. E ainda que o alcance dos dados possa encontrar limitações no tocante ao nível dos questionamentos aplicados nas pesquisas internacionais, tem-se por vantagem a minimização de impedimentos associados aos gastos familiares nas preferências manifestadas pelos estudantes, tomando-se em conta a gratuidade do ensino na instituição.

Sobre isto destacamos, também, o fato de as pesquisas nesse campo se apresentarem de modo esparso na Sociologia brasileira. E mesmo que seus resultados venham a corroborar em muitos aspectos apontamentos realizados nas pesquisas internacionais, as análises sobre o quadro educacional brasileiro requerem ainda certo grau de ponderação, haja vista a universalização do acesso aos níveis mais elementares de formação escolar pelos estratos mais pobres remontar a uma história relativamente recente, o que frequentemente imprime a identificação do acesso a qualquer ponto da educação superior um valor associado com os privilégios das elites.

1.1 – Expansão e diferenciação institucional no contexto da educação superior brasileira

A Reforma Universitária de 1968 remonta um marco importante da expansão do sistema de ensino superior brasileiro, cuja legislação preconizava a modernização do ensino superior com a expansão prioritária das Universidades como uma estratégia de estímulo ao projeto de desenvolvimento social e de atendimento às crescentes demandas por acesso apresentadas pelas classes médias urbanizadas. A introdução do regime departamental, a institucionalização da carreira docente, a implantação de programas de pós-graduação e pesquisa no molde das universidades norte-americanas são os pontos que atestam o êxito alcançado neste primeiro objetivo.

Por outro lado, os custos associados à expansão de vagas por este modelo resultaram num processo de diferenciação, pelo qual a realização do binômio ensino-pesquisa passou a ser atividade quase exclusiva das universidades mantidas com recursos públicos, em especial aquelas situadas na esfera do governo federal. Além disso, a incapacidade dessas instituições para suprir a totalidade da demanda por educação superior apresentada por estudantes saídos do ensino médio forjou um público sensível aos serviços oferecidos pela rede privada, predominantemente formada por instituições isoladas e com atuação voltada para as áreas de menor custo e mais lucrativas do mercado educacional (NETO, 1987; SCHWARTZMAN, 2005; MARTINS, 2009).

Esta solução das políticas públicas foi promovida por uma série de facilidades ordenadas pelo *Conselho Federal de Educação* para habilitação de cursos por instituições privadas, numa lógica reconhecida pelo princípio da "expansão com contenção", cujo fim último visava gerar equilíbrio entre a absorção da demanda apresentada pelos filhos da classe média e o volume dos gastos públicos. Com efeito, o mecanismo de seleção vestibular se apresenta funcionalmente ajustado às possibilidades de expansão de vagas e controle na admissão de candidatos. Paralelamente a isto, a intensidade da disputa por vagas nas universidades federais passou a operar também como uma forma de avaliação mais acurada dos atributos culturais numa amostra maior de estudantes, com fins de elevar o padrão de qualidade acadêmica fundado na associação ensino-pesquisa (MARTINS, 2009).

A crise econômica que marcou os anos 1980 se refletiu também na continuidade do crescimento da educação pública superior, conservando certo equilíbrio na distribuição das matrículas com relação ao segmento privado na oferta do serviço. Durante esta década, o crescimento médio anual das matrículas foi de apenas 1,14% e a participação das instituições federais decresceu suavemente de 22% para 20% do total das matrículas, enquanto o segmento privado oscilou sua participação no mercado entre 61% e 62%. Concomitante a isto, promoveu-se o incremento das instituições universitárias no nicho de mercado das instituições particulares, em decorrência da fusão de faculdades e escolas isoladas (MARTINS, 2000).

A retomada do crescimento das matrículas no ensino superior viria a ser registrada somente a partir de 1992, quando a taxa de crescimento anual oscilou entre 4% e 6% até 1997. A regulação do sistema educacional pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 demarca esse fato, suportado pelo crescimento nas taxas de matrículas na educação básica. A concentração de investimentos públicos nesse segmento a partir desse ano resultou na universalização de matrículas no ensino fundamental e num vultoso crescimento de jovens entre 15 e 17 anos

inseridos nas escolas de ensino médio, que quase dobrou a taxa líquida de matrículas (CASTRO, 1998; SILVA e HASENBALG, 2000; SILVA, 2003). O ritmo destas mudanças contribuiu também sobremaneira para o aumento e a diversificação dos segmentos sociais às portas do ensino superior.

Entre 1996 e 2002, as matrículas no ensino superior cresceram de forma sustentada, de 1.868.529 para 3.479.913, com uma média anual de 12,2%, taxa muito superior ao crescimento vegetativo da população na faixa etária entre 18 e 24 anos, que foi de 2,9% (GOMES e MORAES, 2012, p.177). Em correspondência, nesse mesmo intervalo de tempo, o percentual de jovens em idade relevante matriculados no ensino superior se elevou de 9,3% para 15,1%. Do ponto de vista de uma teoria da expansão da educação superior proposta por Trow (1973), a referida taxa aproxima a educação superior brasileira da linha limítrofe para a transição de um "sistema de massas".

Segundo o autor, a educação superior se desenvolve segundo uma sequência de fases, tipicamente idealizadas, em cada qual se articulam diferentes dimensões da estrutura e função que caracterizam social e historicamente o sistema, tais como o seu tamanho, o nível de diversificação institucional, as políticas de acesso e seleção, de governança e administração, o currículo e as formas de instrução e padrões acadêmicos. Objetivamente, a manifestação do crescimento pode se evidenciar de três diferentes modos, gerando diferentes tipos de problemas: 1) a taxa de crescimento de matrículas; 2) o tamanho absoluto do sistema e das instituições individuais; 3) a taxa líquida dos matriculados no ensino superior. O primeiro caso remete a problemas de governança, administração e, sobretudo, socialização decorrente do recrutamento de novos membros para o corpo institucional. No que diz respeito ao tamanho absoluto do sistema e instituições, a questão central se expressa no aumento acentuado da diferenciação do público discente, por características de ordem socioeconômica, regionais, religiosas ou étnicas.

Ainda de acordo com a teoria, o aumento relativo do ingresso de membros de grupos minoritários nas instituições de educação superior traz à tona o debate sobre as oportunidades de acesso, justificado sobre a questão da igualdade democrática. Por fim, o crescimento nas taxas de matrículas líquida no ensino superior tem como consequência a transformação na percepção do grupo sobre o ensino superior, de um privilégio para um direito e deste, para uma obrigação, conforme transita o sistema. A análise sobre essa última variável define também as fronteiras entre os sistemas.

Assim, os sistemas de elite se definem por atender até 15% do grupo etário relevante; nos sistemas de massa a taxa de líquida das matrículas vária entre 16% e 50%, consolidando-se em relação aos sistemas de elite quando passam a admitir mais de 30% do grupo etário relevante. Quando as taxas de matrícula ultrapassam 50%, estabelece-se por definição o sistema universal (TROW, 2005).

Quanto ao aspecto funcional, no entanto, vale notar que a transição de um sistema elitista para um sistema de massa não cessa o comprometimento da educação superior com os interesses prioritários das elites tampouco a destruição de seus espaços de formação exclusiva. Mas diferentemente dos sistemas tradicionais, a educação superior nos sistemas de massas incorporaria a função de diversificação das elites, habilitando os estudantes para funções de liderança em diferentes organizações técnicas e econômicas da sociedade.

Assim, o caso brasileiro particular brasileiro descreve a maior parte dessas novas matrículas atreladas ao aumento da oferta de vagas no setor privado, estimulada por uma "política de flexibilização" nos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições pelo *Conselho Nacional de Educação*. Esta estratégia das políticas educacionais pode ser deduzida de um contexto de restrição aos investimentos públicos e por um diagnóstico que identificava os déficits de escolarização da população como um dos "gargalos estruturais" ao desenvolvimento econômico (BARROS, HENRIQUES e MENDONÇA, 2002), fator de desqualificação da mão de obra nacional frente às opções de investimento existentes na economia mundial globalizada[5].

Como compensação às críticas direcionadas à qualidade dos serviços educacionais prestados pela iniciativa privada, foi instituído, também em 1996, o Exame Nacional de Cursos com o propósito de avaliar os cursos de graduação mantidos pelo conjunto das instituições a partir do desempenho acadêmicos de seus egressos. A implantação dessa medida é presidida pela confiança na racionalidade dos estudantes e de suas famílias quanto à realização de escolhas referenciadas pelos resultados das avaliações. O êxito da medida em questão seria configurado com a introdução de uma lógica competitiva entre as instituições, contribuindo indiretamente para o aumento da qualidade da formação, no sentido do

[5] A análise sobre a estratégia das políticas educacionais nesse período incide ainda em críticas quanto à interferência de organismos internacionais na agenda das políticas educacionais, visando a desregulamentação dos sistemas de ensino superior, como forma de desoneração dos gastos da máquina estatal e priorização dos investimentos em educação básica. Outro aspecto dessa crítica remete às expectativas negativas quanto as possibilidades da população mais pobre para custear o próprio ensino nas instituições privadas. (DOURADO, 2002).

estabelecimento de um “capitalismo acadêmico”, consolidado com o fim da possibilidade da concessão de subsídios públicos às entidades privadas de natureza “não-comunitária” (MARTINS, 2009, p.25).

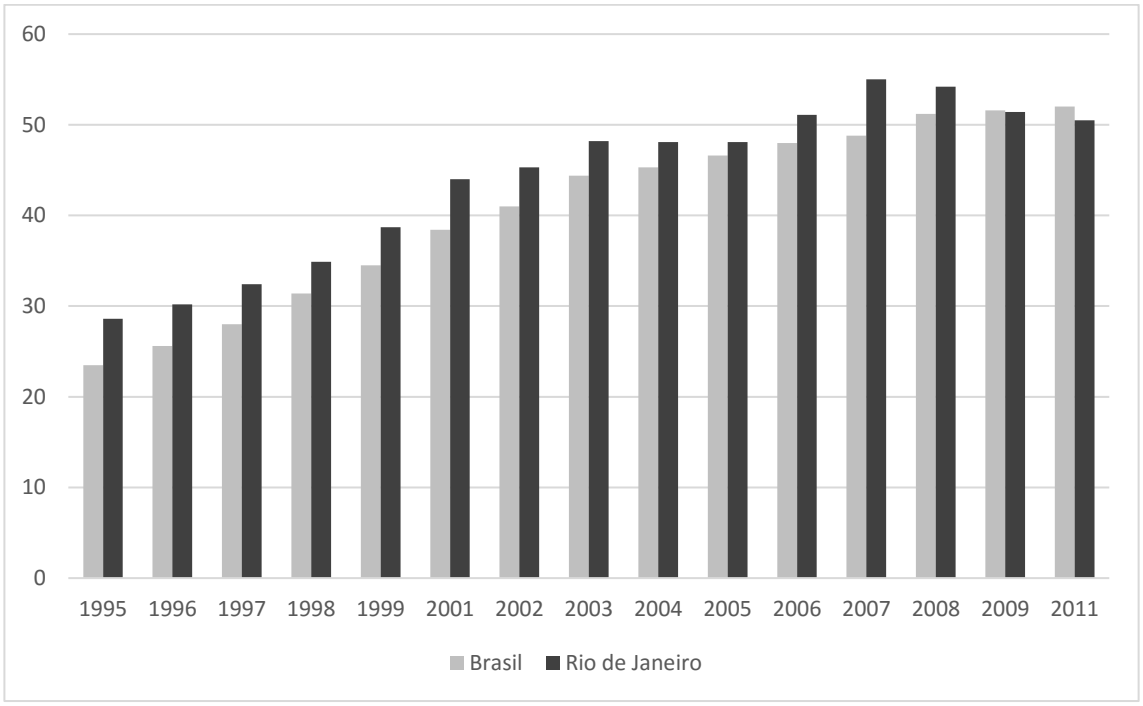
A partir de 2003, no entanto, uma nova tendência se estabeleceu nos rumos das políticas para educação superior, demarcada por uma nova orientação política-ideológica na esfera do governo federal e de diversos estados, representada pela eleição presidencial do Partido dos Trabalhadores em aliança com diversos governos estaduais. Esta mudança deu vazão à retomada da ideia dos subsídios públicos à expansão da educação superior, tanto no segmento público como no setor privado. Neste contexto, encontra também abertura a consolidação das propostas para implantação das ações afirmativas no acesso às instituições públicas, com o pioneirismo do estado Rio de Janeiro na adoção de cotas raciais nos exames vestibulares de acesso às universidades de sua esfera administrativa, o que fez elevar o debate sobre a conveniência e o formato mais adequado destas medidas para toda a sociedade.

No âmbito das políticas orientadas para o setor privado, foi instituído em 2005 o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a partir do qual se restituiu a colaboração do governo federal com as entidades privadas para a expansão de matrículas, através de isenções de tributos àquelas que aderissem ao Programa. Como contrapartida, bolsas de estudos parciais e integrais passaram a ser oferecidas para estudantes de baixa renda, através de um sistema combinado de ampla concorrência com a reserva de vagas para negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2005).

Entretanto, a característica principal da expansão de matrículas nesse período foi estabelecida pelo aumento na oferta de vagas nas instituições públicas, especialmente nas universidades federais. Essa inflexão nos rumos das políticas para o ensino superior encontra ancoragem no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído em 2007 com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio da expansão de recursos físicos, acadêmicos e pedagógicos, tendo como meta a duplicação do número de alunos em cursos de graduação num período de 10 anos. Uma sinalização dos resultados apresentados por esta política demonstra uma nítida aceleração no ritmo de crescimento na oferta de vagas nas universidades federais, que entre 2008 e 2010 tiveram crescimento da ordem de 55%, contra uma taxa de 28% registrada no período entre 2003 e 2007. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2010, o total de matriculados no ensino superior alcançou 5.449.120 milhões de estudantes.

Quando comparado aos resultados globais da educação superior identificados em finais dos anos 1990, a taxa de média anual de crescimento de matrículas nos anos 2000 foi substantivamente menor, da ordem de 4,5%. Porém, uma característica particularmente relevante desta nova fase da expansão é que o crescimento do ensino superior foi acompanhado por uma certa estabilidade no número de estudantes elegíveis a efetuar esta transição, como sugerem os dados do Gráfico 1 sobre matrículas no ensino médio.

GRÁFICO 1 – Evolução da Taxa Líquida de Matrículas no E.M – 1995-2011



Fonte: PNAD, 1995-2011

Esse fenômeno se projeta nacionalmente, mas, uma vez que a supervisão da educação média se encontra em maior parte sob a responsabilidade dos estados, no Gráfico 1 também são apresentadas informações para o estado do Rio de Janeiro. E como se pode notar, entre 1995 e 2002 a taxa de expansão total de matrículas no ensino médio em âmbito nacional foi da ordem de 75%, com a cobertura de 41% dos jovens entre 15 e 17 anos. No estado do Rio de Janeiro, a evolução nas matrículas foi de 58,2% no mesmo período, com o atendimento de 45% dos jovens em idade relevante. Entre 2003 e 2011, observa-se uma redução expressiva no ritmo de crescimento das matrículas no ensino médio. Em todo o país, o crescimento da taxa líquida foi 17%, enquanto no estado do Rio de Janeiro a taxa verificada foi inferior a 5%. Em ambos os casos, a cobertura de jovens permaneceu estável, em torno de 50%.

Neste sentido, pode-se argumentar que o aumento de vagas nas instituições de ensino superior públicas, registrado a partir 2003, avança sobre uma fatia de mercado das instituições superiores privadas, o que em certa medida pode expressar a redução nos níveis de seletividade nas instituições públicas e a consequente redução das desigualdades horizontais. Sobre este aspecto, Arum et. al. (2007) sugerem duas visões distintas. A primeira delas afirma que a expansão de vagas pelas instituições de status hierárquico inferior, frequentemente mais orientadas para o aumento de sua clientela (*client-seeking)* –caso da maior parte das IES privadas no Brasil –, tende a favorecer o aumento na seletividade das instituições de maior prestígio (*status-seeking*), como forma de reforçar a condição de *status* de seus quadros, o que redundaria em aumento das desigualdades ao nível interinstitucional. Um ponto de vista alternativo, no entanto, ressalta que o mesmo fenômeno corresponderia a um acirramento da competição pela captação de estudantes, que converter-se-ia num mecanismo de redução da seletividade nas instituições *status-seeking* com consequente aumento da inclusão de estudantes dos estratos sociais mais baixos.

Na tabela 1, assinalamos algumas das mudanças promovidas na oferta de vagas no ensino superior nos anos 2000, tendo em conta o cenário nacional e o contexto do estado do Rio de Janeiro.

TABELA 1 – Variação na oferta de vagas por tipo de instituição: Brasil e Rio de Janeiro, 2000-2010

UF	Tipo de instituição	Ano			Variação (%)	
		2000	2005	2010	2000-2005	2005-2010
Brasil	Universidades Públicas	206.799	255.560	445.337	23,6	74,3
	Federal	112.826	116.348	248.534	3,1	113,6
	Estadual	86.450	115.153	138.318	33,2	20,1
	Inst. Privadas	970.655	2.122.619	2.674.855	118,7	26,0
Rio de Janeiro	Universidades Públicas	17.923	19.974	33.976	11,4	70,1
	Federal	13.001	14.310	24.732	10,1	72,8
	Estadual	4.922	5.664	8.944	15,1	57,9
	Inst. Privadas	163.886	243.989	250.183	48,9	2,5

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior, 2000, 2005, 2010

O primeiro dado a ser destacado atesta a mudança na dinâmica da expansão de vagas ao longo da década. Enquanto na primeira metade a oferta de vagas foi sustentada pelo crescimento do segmento privado, refletindo ainda os resultados da política liberalizante iniciada nos anos 1990, a segunda metade da década descreve a retomada do crescimento pelas

universidades públicas, federais e estaduais. Assim, podemos notar que entre 2000 e 2005, as universidades federais tiveram crescimento na oferta de vagas de apenas 3,1%, inferior aos 33,2% de suas congêneres estaduais e incomparáveis aos 118,7% das instituições privadas (universidades e outras). Já no período seguinte, pode-se constatar a inversão nestas tendências. Ao passo que a taxa de expansão de vagas nas universidades federais foi de 113%, nas estaduais foi de 20,1% e nas privadas 26%.

Esta mesma tendência é observada no contexto das instituições situadas no estado do Rio de Janeiro, para o qual merece destaque a redução na oferta de vagas nas instituições privadas, que decresceram o ritmo de sua expansão no mercado de uma taxa no patamar de 48,9% para apenas 2,5%, na comparação dos dois períodos. Quanto ao fato do crescimento nas universidades federais se apresentar no contexto local numa média expressivamente inferior a nacional, deve-se assinalar o movimento para desconcentração de vagas públicas, que afetou especialmente a Região Sudeste do país, levando ao longo da década a uma redução de sua participação no total nacional de matrículas (RISTOFF, 2013). Ainda assim, o estado do Rio de Janeiro manteve-se como o terceiro em ordem de matrículas registradas dentre as universidades públicas e o segundo em se tratando especificamente das universidades federais.

Esta contextualização deve ser compreendida também à luz das características assumidas pelo mercado educacional nos 1980 e 1990, que fez do caminho para o ensino superior um processo especializado, em que quase sempre a estratégia de preparação dos estudantes deveria pesar as especificidades de seleção próprias da carreira e da instituição almejada. Com frequência, esta estratégia envolvia a busca de suporte em cursos pré-vestibulares especializados nas características do exame de cada instituição. Desta forma, as incertezas relacionadas com o êxito nas provas, somadas as dificuldades de ordem geográficas, tornaram as disputas por vagas basicamente uma competição regionalizada. Ou seja, ainda que se possa apontar diferenças qualitativas expressivas entre instituições no interior da própria rede federal, a concorrência entre estas rarissimamente excedia os limites das fronteiras do próprio estado onde se localizam.

Mas apesar do crescimento das universidades públicas federais, o quadro com a distribuição de matrículas por tipo de organização atesta que, em 2010, estas instituições ainda permaneciam concentrando a menor parcela dos estudantes, conforme é apresentado pela Tabela 2:

TABELA 2 - Distribuição porcentual de matrículas por categoria administrativa e tipo de organização acadêmica: Brasil e Rio de Janeiro, 2010

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total
Brasil	Pública	Federal	14,0	-	0,00	1,0	15,0
		Estadual	9,0	0,00	1,0	-	10,0
		Municipal	1,0	0,00	1,0	-	2,0
	Privada		28,0	13,0	32,0	-	73,0
	Total		52,0	14,0	34,0	1,0	100,0
Rio de Janeiro	Pública	Federal	15,0	-	-	2,0	17,0
		Estadual	6,0	0,00	1,0	-	7,0
		Municipal	-	-	-	-	0,00
	Privada		46,0	18,0	12,0	-	76,0
	Total		67,0	18,0	13,0	2,0	100,0

Fonte: Inep/Censo da Educação Superior, 2010

A diferenciação entre as instituições superiores quanto ao tipo de organização acadêmica, assinalada na Tabela 2, ressalta os graus de autonomia sobre suas decisões administrativas e educacionais, conforme o *status* que lhe é outorgado pelo poder público. De acordo com as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9694/96), a autonomia das instituições superiores com status de Universidade se estende a aspectos de caráter "didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial", tendo por requisito a "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (EC nº 11/96). Por estes critérios gozam de liberdade para a abertura de vagas e cursos sem prévia autorização governamental, regalia legal também desfrutada pelos "Centros Universitários", muito embora estes não tenham por obrigação o compromisso com a realização do binômio ensino-pesquisa. Por fim, às faculdades isoladas cabe estritamente o compromisso com as atividades relativas ao ensino, o que lhes confere o perfil de formação predominantemente vocacional.

O aspecto concernente à afiliação administrativa em nível nacional apenas confirma o predomínio alcançado pelas instituições privadas no mercado da educação superior (73%), majoritariamente na forma das faculdades isoladas (32%). Em 2010, a taxa de participação das Universidades privadas no conjunto de matrículas superiores era correspondente a 28% e a dos Centros Universitários, 13,0%. Como traço distintivo das instituições públicas está o predomínio quase absoluto da forma de organização universitária, sendo 10% as matrículas registradas em instituições estaduais ou municipais e 14% nas federais. Na comparação desse quadro com contexto fluminense, a principal diferença é estabelecida na elevada proporção

de matrículas registradas em instituições privadas, organizadas sob a forma de universidades, com uma taxa de participação equivalente a 46% do total das matrículas. No geral, as instituições privadas agregavam, neste ano, 76% das matrículas. A parcela de participação das instituições públicas celebra novamente a importância das universidades federais, as quais ocupavam 15% do conjunto total de matrículas. Outras organizações federais detinham participação pouco expressiva, da ordem de 2%, enquanto as universidades estaduais alcançavam 6% das matrículas.

Estas características aproximam o sistema de educação superior brasileiro do tipo *diversificado*, no qual a dimensão da participação da rede privada assinala um menor nível de regulação governamental e da qual se pode prever um maior grau de elasticidade para o atendimento das demandas apresentadas por estudantes oriundos da educação média. Assim, na literatura brasileira que trata das relações entre estes dois segmentos da formação superior, podemos reconhecer duas abordagens.

Uma primeira ressalta o caráter dual assinalado nas características distintas destes segmentos do sistema, ressaltando o predomínio do ensino universitário e os investimentos em pesquisa no segmento público em contraste com a formação vocacional de massas privilegiada pelas instituições privadas, ofertada majoritariamente em cursos noturnos (DOURADO, 2002; GOMES, 2002). Outras análises, no entanto, apontam a diversidade nos formatos institucionais e vocações acadêmicas no conjunto do sistema como um traço do caráter relacional e complementar do setor privado. Segundo esta perspectiva, antes que a identificação da esfera administrativa pública ou privada, o principal aspecto da diferenciação institucional no sistema brasileiro centra-se no *ethos* mais acadêmico ou empresarial das instituições (MARTINS, 2000, apud MELLO, 2011). Esta visão abre espaço para considerações para contornos de qualidade em certas instituições privadas e a função necessária desempenhada por outras no atendimento de estudantes trabalhadores.

Entretanto, ainda que não se possa negligenciar a importância das instituições privadas para o funcionamento do conjunto do sistema, as universidades públicas, e em particular aquelas vinculadas à rede federal, mesmo concentrando a menor parcela das matrículas, desempenham um fundamental papel na organização e ordenação do sistema de educação superior nos estados da federação. O reconhecimento da qualidade de sua formação e a gratuidade dos serviços oferecidos, assegurada principalmente pelo financiamento público dado às atividades de ensino e pesquisa, se expressam objetivamente na atratividade e

seletividade dos seus cursos de formação, frequentemente posicionados no topo da hierarquia dos mecanismos de avaliação institucional.

Mas, conquanto esse prestígio das instituições federais tenda a se converter num vetor extra de seletividade social no recrutamento de seu corpo discente em favor dos filhos das famílias com maior capacidade de consumo de bens econômico e culturais, a diversidade de grupos de classes nos exames de seleção para essas instituições não configura uma realidade surpreendente (RIBEIRO, 1982), fato que pode ser atribuído ao predominante viés acadêmico (*academic drift*) na estruturação do sistema educacional brasileiro. Este termo é utilizado para descrever a busca por equivalência de modelos organizacionais e curriculares por instituições com distintos graus de prestígio, perfis de público e finalidades, tanto ao nível do ensino médio quanto do superior[6] (SCHWARTZMAN, 2011). Por assim dizer, as habilitações conferidas pelas diferentes instituições escolares em diferentes modalidades de formação do ensino médio gozam no sistema brasileiro de equivalentes possibilidades de disputa de vagas nas carreiras de ensino superior, independentemente das características institucionais.

Esse ideal de igualdade, confrontado com a atuação de continuadas barreiras de seletividade social no recrutamento para instituições financiadas por recursos públicos, fornece subsídios importantes para o entendimento das desigualdades e para a mobilização travada em torno das reivindicações por medidas compensatórias nos processos de seleção, com vistas à produção de mudanças na composição socioeconômica e/ou étnica das instituições, ações estas encabeçadas principalmente pelo movimento social negro. Conforme assinala Paula (2011), uma característica particular do sistema público de educação superior brasileiro, mesmo quando comparado a seus congêneres latino-americanos, é a maior seletividade social no acesso do que na participação dos indivíduos no interior do sistema. Ou seja, os efeitos de seleção promovidos pelos vestibulares superam em muito os efeitos de seleção decorrentes das exigências de formação nas carreiras.

Este debate tem se assinalado particularmente relevante na medida em que a elitização gerada nesse segmento produz consequências para a composição do sistema de estratificação social do país. Com efeito, a expansão das universidades públicas nos anos 2000 se fez conjugar com uma série de mudanças nos processos de seleção tradicionalmente aplicados

[6] Esta afirmação enseja um debate polêmico acerca da conveniência da diferenciação dos estudantes, segundo suas habilidades e demonstrações de desempenho por meio de *trackings* educacionais. Na linha dos argumentos mais favoráveis a esta estratégia de atuação dos sistemas públicos defende os ganhos de eficiência do sistema, uma vez que os investimentos tendem a se distribuir proporcionalmente aos resultados esperados. Contrariamente a esta ideia, aponta-se para o enrijecimento das estruturas sociais, refletidas e reproduzidas no sistema educacional.

pelas instituições, em acordo com as demandas apresentadas pelos movimentos sociais e pelos próprios governos. Assim, ao final da década, cerca de 70% das instituições públicas adotavam alguma forma de ação afirmativa nos seus exames de seleção.

Em vistas desses movimentos, a maior parte das análises tem cuidado reconhecer avanços na redução das desigualdades na educação superior, atribuídos de modo particular à esfera das instituições públicas. Em 1997, de acordo com dados da PNAD sobre a população com idade entre 18 e 24 anos, a matrícula do grupo dos 20% com menor renda no ensino superior era equivalente a 0,5%, enquanto no extremo inverso dessa renda, a taxa alcançava 22,9%. Os negros (pretos e pardos) na mesma faixa de idade formados ou cursando ensino superior eram 4%, contra 11,4% dos brancos[7]. Em 2010, a participação de estudantes negros com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior alcançou 19,8%, enquanto entre o grupo dos 20% mais pobres a participação alcançou 4% (LÁZARO et al., 2012).

Sobre este contexto, a Universidade Federal Fluminense, como ilustração de caso para esta pesquisa, traduz uma unidade representativa de um conjunto de eventos que, de maneira mais ou menos similar e simultânea, tem distribuído, por décadas, desigualmente indivíduos por diferentes carreiras e dimensões do sistema de ensino superior. Por seu turno, no que pese a limitação dos estudos de caso e o alcance de suas conclusões, esta análise deve permitir abarcar uma série de mudanças derivadas de transformações ocorridas no ambiente da sociedade e das próprias instituições públicas de ensino superior do país.

Outro aspecto importante desta pesquisa encontra-se no fato de possibilitar o acesso a um conjunto de informações nem sempre disponíveis ou bem organizadas em outras bases de dados, o que nos permite avaliar os resultados a partir do acompanhamento dos processos a que estão relacionados.

1.2 – Aspectos sociais e institucionais das mudanças

A criação da Universidade Federal Fluminense (UFF) se deu no bojo da concepção do projeto de expansão e modernização do ensino superior longamente acalentado pelas elites governamentais e sacramentado durante os governos militares com a Reforma Universitária de 1968. Efetivamente a Universidade foi fundada em 1960 pela reunião de cinco faculdades

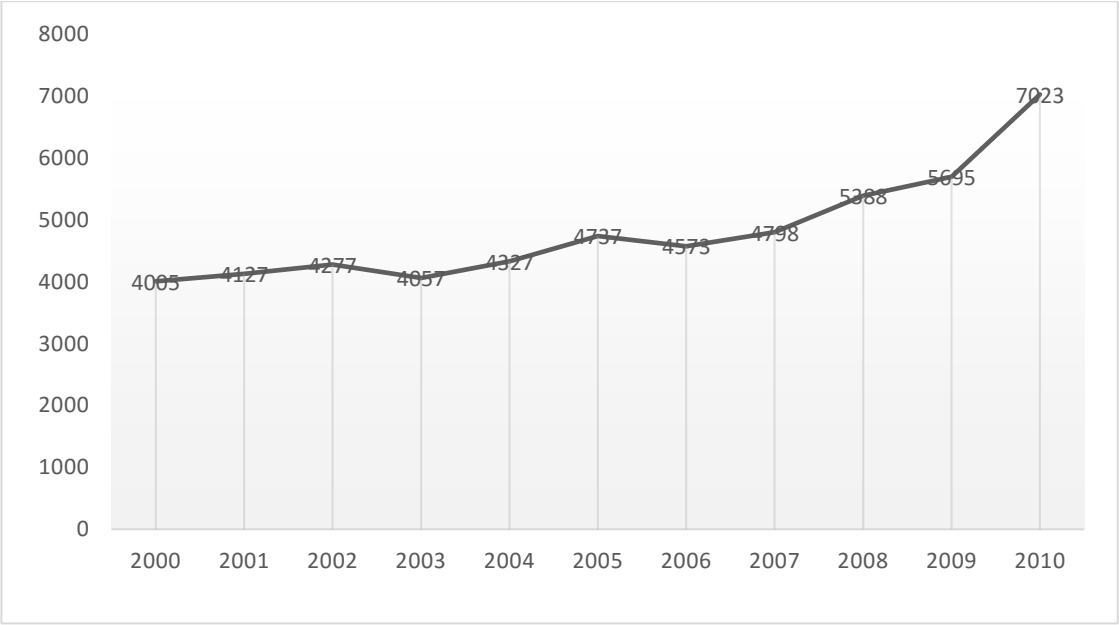
[7] PNAD 1997

federais, a federalização de três escolas estaduais e duas escolas privadas existentes na cidade de Niterói, então capital do antigo estado do Rio de Janeiro, sob a designação de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ).

A nomenclatura atual foi conferida cinco anos mais tarde com a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara. Então, a instituição propunha promover o desenvolvimento da capital e regiões interioranas do estado. Como veremos, em certa medida, este propósito original pode ser reconhecido nas características do projeto de expansão, realizado na década de 2000.

Atualmente, a UFF se constitui numa das seis universidades públicas existentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e uma das quatro mantidas com recursos do governo federal. Como resultado da apropriação dos recursos voltados à retomada da expansão do ensino superior, a Universidade se converteu numa das maiores instituições de formação superior do país. No Gráfico 2, a seguir, destacamos a evolução na oferta de vagas na UFF durante a década de 2000.

GRÁFICO 2 – Evolução na oferta de vagas nos vestibulares da UFF: 2000-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2000-2010.

Como se pode observar, o Gráfico 2 assinala a acentuação nas tendências de crescimento na oferta de vagas a partir de 2003. Até este ano, as vagas oferecidas no vestibular vinham crescendo numa média 3% ao ano, com oscilação negativa na passagem de 2002 para 2003, a qual serviu para anular a maior parte deste crescimento. A partir de então pode ser

constatado um crescimento sustentável no número de vagas ofertadas em todos os anos, com especial aceleração a partir de 2007, ano que marca a promulgação do REUNI. No total do período, a variação no crescimento foi da ordem de 73%.

Com efeito, a Universidade Federal Fluminense registrou em 2010, conforme dados do Censo da Educação Superior, 27.200 matrículas em cursos presenciais, equivalente a 5% dos registros de matrícula no ensino superior no estado do Rio de Janeiro, passando a figurar como a segunda maior instituição pública do estado e a 15ª maior universidade do país, numa lista de 190 instituições públicas e privadas desta mesma natureza credenciadas junto ao Ministério da Educação. Exclusivamente no conjunto das universidades da rede federal, a UFF apresentava-se como a terceira maior em número de alunos com registro em cursos de graduação.

Além de demarcar o princípio da retomada na expansão de vagas, o ano de 2003 registra, também, um primeiro panorama acerca do perfil da UFF, com a realização de um Censo cujo foco incidiu na caracterização étnico/racial do seu corpo discente[8] (BRANDÃO et al., 2004). A pesquisa foi restrita as matrículas registradas no campus-sede, em Niterói, e contabilizou 10.968 estudantes de graduação.

Os dados apontados neste Censo atestaram o predomínio da população feminina entre os graduandos com uma participação de 55,7% dos participantes da pesquisa. A expressão desses números contrariou mesmo considerações à hipótese que estariam as mulheres concentradas nos cursos menos concorridos. Segundo informam os responsáveis pela pesquisa, entre os cinco cursos mais concorridos da UFF na ocasião, as mulheres predominavam em quatro. Contudo, esta constatação não escapa a observação de influência de certos fatores culturais sobre as preferências das mulheres, tendo em conta que os cursos menos femininos eram justamente aqueles relacionados com as áreas "duras" do conhecimento, como a Computação (12,5%), a Física (21,6%) e as Engenharias (24,8%). No sentido inverso, a maior concentração feminina foi registrada nos cursos de Pedagogia (93,6%), Serviço Social (92,6%), Nutrição (90,4%) e Enfermagem (85,63%)

[8] Esta pesquisa pode ser reconhecida como parte de uma agenda desenhada com o intuito de avançar o conhecimento e o debate sobre as desigualdades raciais no ensino superior no Brasil, onde se agregam também os trabalhos realizados por Queiroz (2003), na Federal da Bahia; Guimarães (2001), na Universidade de São Paulo. Além desses, pesquisas amostrais coordenadas pelo programa *A Cor da Bahia* foram realizadas no ano 2000 em outras quatro universidades federais: no Rio de Janeiro (UFRJ), Brasília (UnB), Paraná (UFPR) e Maranhão (UFMA). A título de crítica, Bourdieu e Wacquant (2005) no texto *As artimanhas da razão imperialista* analisam esse movimento na esteira da ideologia pregada por organizações internacionais interessadas em propalar taxonomias predominantes na sociedade norte-americana.. BORDIEU, P; WACQUANT, L. *As artimanhas da razão imperialista*. Estudos Afro-asiáticos, ano 24, nº1, pp15-54, 2002. .

Quanto ao perfil de rendimentos, 52,4% dos estudantes pesquisados estavam situados na classe de rendimentos entre 5 e 20 salários mínimos; nas classes de renda mais pobre, abaixo de três salários mínimos, foram identificados 11,4% dos estudantes. Diferente da situação verificada na análise por gênero, pode-se perceber que essa distribuição das classes de rendimento se configura linearmente alinhada com a ordem de concorrência dos cursos, sendo os menos concorridos também aqueles com mais concentração de estudantes pobres.

Na análise dos dados, os autores apontam para o fato da distribuição de rendimentos se apresentar em correlação direta com as vantagens raciais dos brancos na Universidade. Assim, no que diz respeito a essa distribuição, os autodeclarados brancos representavam 63,7% dos estudantes, os pretos 4,3%, os pardos 25,8%, amarelos 1,7% e indígenas 0,6%. Então, essa distribuição assinalava sobre a representação dos estudantes brancos comparativamente à composição da população do estado do Rio de Janeiro.

A Tabela 3 apresenta a distribuição racial dos estudantes por cursos, listados segundo a ordem de concorrência do vestibular realizado no mesmo ano.

TABELA 3 – Distribuição dos alunos da UFF por cor/raça, curso e por ordem de relação candidato/vaga, 2003.

Curso	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem Declaração	Total
Alta Concorrência							
Medicina	77,8	0,9	17	1,2	0,2	2,8	100
Comunicação	68,7	2,1	21,2	0,9	0,3	6,7	100
Direito	77,8	3,2	16,4	0,6	0	2	100
Biomedicina	60	20	20	0	0	0	100
Produção Cultural	67,1	3	24	1,8	0,6	3,6	100
Nutrição	61,8	2,4	24,1	4	1,6	6	100
Biologia	74,5	4,2	18,5	0,9	0,5	1,4	100
Turismo	67,7	3,2	29	0	0	0	100
Média	**69,4**	**4,9**	**21,3**	**1,2**	**0,4**	**2,8**	100
Média-alta Concorrência							
Psicologia	65,5	5,5	23,1	1,2	0,4	4,3	100
Computação	72,7	1,8	19,5	2,1	0,4	3,5	100
Enfermagem	57,6	5,8	32,9	0,3	0,6	2,6	100
Administração	67,2	4,1	23,7	1,5	0,6	3	100
Odontologia	71,6	1,2	21,4	2,7	0,4	2,3	100
Veterinária	76,7	2	16,6	0,9	1,6	2	100
Arquitetura	73,7	2,2	19	2,2	0,7	2,2	100
Farmácia	67,6	2,3	24,3	2,3	0,5	3,2	100
Média	**69,1**	**3,1**	**22,6**	**1,7**	**0,7**	**2,9**	**100**
Média-Baixa Concorrência							

História	62,9	3,5	25,9	0,6	0,4	6,6	100
Geografia	53,1	4,6	34,3	0,9	0,7	6,2	100
Engenharia	72,1	2,6	18,7	2	0,4	4,1	100
Eng. Química	65,1	3,9	24,9	2,6	0,9	2,6	100
Contábeis	58,9	4,8	31,1	1,8	0,8	2,3	100
Ciências Sociais	59,8	5,6	30,8	0,6	0,3	2,5	100
Serviço Social	49,8	10,1	34,2	2,6	1,2	2,1	100
Economia	68,3	4,2	22,3	1,8	0,8	2,1	100
Média	**61,3**	**4,9**	**27,8**	**1,6**	**0,7**	**3,6**	**100**
Baixa Concorrência							
Letras	60,4	4,3	31,4	1,7	0,3	2	100
Pedagogia	50,3	8,5	35,6	2	0,6	3	100
Arquivologia	44,7	9,8	35,3	3,4	1,1	4,9	100
Biblioteconomia	48,8	10,3	33,3	1,2	1,6	4,4	100
Matemática	50,3	6,6	35	3,8	0,6	3,5	100
Química	47,6	8,1	36,3	4	0,8	3,2	100
Física	60,3	2,9	29,2	1	0,5	6,2	100
Quim. Industrial	57,4	5	27	3,5	2,1	5	100
Média	**52,5**	**6,9**	**32,9**	**2,6**	**1**	**4**	**100**

Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF/UFMT. In BRANDÃO et. al.

Para efeitos de um melhor entendimento das nuances dessa distribuição, os cursos representados na Tabela 3 foram divididos em quatro categorias, formalmente estabelecidas visando alcançar uma distribuição equilibrada das carreiras em cada categoria. Estas especificam o nível de concorrência definido pela relação entre candidatos e vagas no acesso aos cursos na média dos anos de 2003 a 2005, conforme a estratégia utilizada por Silva (2006), que visava dirimir possíveis inconsistências decorrentes da variação deste indicador.

E como se pode notar, a participação dos estudantes brancos decresce na medida da redução da competição nos cursos. Por esta mesma ótica, estudantes pretos e pardos tendem a uma trajetória invertida. Assim, na categoria dos cursos com "Alta Concorrência", a média de estudantes brancos era de 69,4%, com destaque nos cursos de Medicina e Direito, onde alcançavam taxa de participação 77,8% em ambos os cursos. Nesta categoria, pretos representavam 4,9% e pardos 21,3%. A média dos primeiros é nitidamente impactada pelos 20% de participação no curso de Biomedicina, que fazia então sua estreia em vestibulares.

No quadrante inferior, onde são listados os cursos na categoria de "Média-Alta Concorrência", a participação média dos estudantes brancos se reduz ligeiramente para 69,1%, o mesmo ocorrido com os pretos, 3,1%. Pardos, ao contrário, ampliam sua participação média

para 22,6%, com influência da taxa identificada no curso de Enfermagem, 32,9%. No mesmo curso, também os pretos encontram sua maior participação, 5,8%.

Na análise das duas categorias de menor concorrência fica mais evidente as desigualdades entre os grupos de raça/cor. Na categoria de cursos de "Média-Baixa Concorrência", os estudantes autodeclarados brancos alcançaram participação média de 61,3%, pretos 4,9% e pardos 27,8%. A maior divergência dessas médias é constatada nas Engenharias – denominação esta que agrega as diferentes habilitações desta carreira –, onde os brancos alcançavam taxa de participação de 72,1%, os pretos 2,1% e os pardos 18,7%.

Na categoria de "Baixa Concorrência", onde se reúnem os cursos com menor relação de candidatos por vaga, se pode constatar uma distribuição mais próxima de um ideal, ainda que os pretos necessitassem crescer sua participação. Assim, a representação dos brancos não ultrapassa o patamar de 60% em nenhum dos cursos, estabelecendo média de 52,5%. A representação média apontada para os estudantes pretos é 6,9% e a dos pardos 32,9%. Conforme constata Silva (2006, p. 10), importa notar que dentre os oito cursos que compõem essa categoria, cinco são licenciaturas (Letras, Pedagogia, Matemática, Química e Física). Os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia também neste grupo, juntamente com o de Serviço Social, no agregado imediatamente anterior, podem ser destacados por conterem os maiores percentuais de participação de estudantes pretos e pardos na Universidade. Não por acaso, em sua maioria, estes cursos registravam também participação predominantemente feminina.

Outrossim, o período abrangido por esta pesquisa sinaliza o engajamento da instituição nos esforços das políticas públicas para a reversão de desigualdades, em que se incluem, também, a adoção de estratégias próprias da Universidade visando a democratização de seus quadros de formação. Estes esforços conjugam, além da expansão da oferta de vagas, "medidas de ação afirmativa", a criação de novos cursos e polos de ensino em regiões do interior do estado.

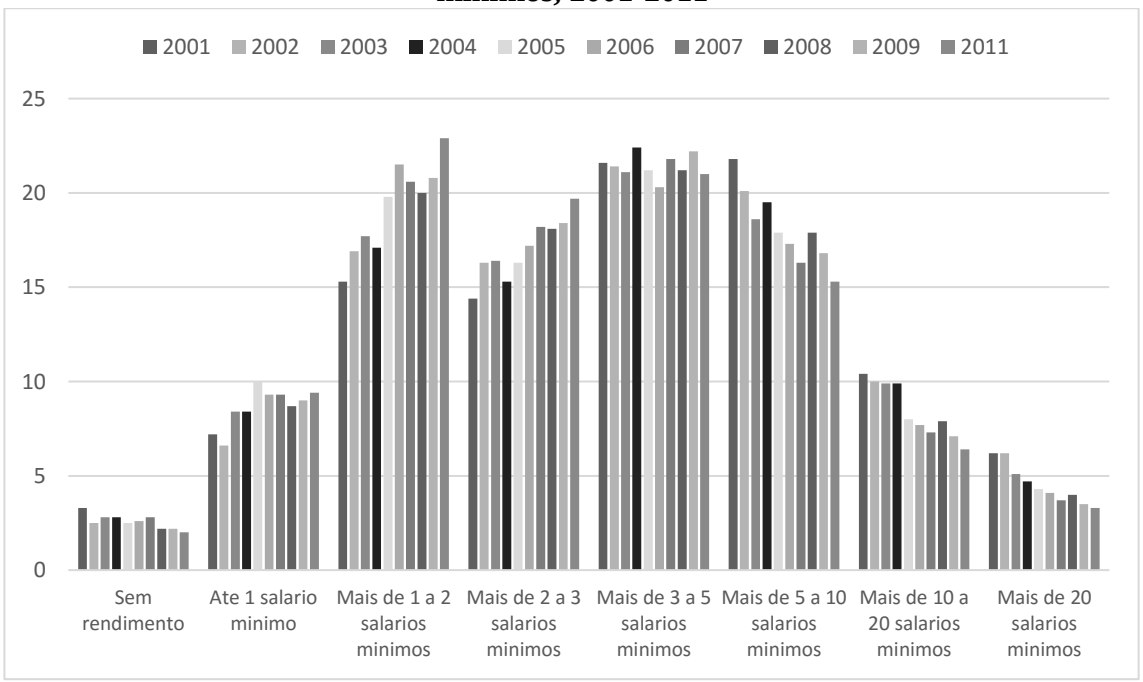
Entretanto, as razões que nos levam a crer que o período atual possa apresentar mudanças, não incidem exclusivamente em confiança na eficácia dessas medidas endógenas. Ao longo da primeira década do século XXI, a sociedade brasileira foi confrontada com transformações substanciais, também no que diz respeito às condições de vida da população mais pobre, refletidas no sentido de valor atribuído à educação, e ao nível da "consciência racial" manifestada pela população negra.

O primeiro ponto faz menção aos muitos esforços governamentais e da sociedade por alcançar o aumento da escolaridade da população, com o estabelecimento do registro escolar

como condição básica para o acesso a benefícios assistenciais (SILVA et. al, 2009; LAVINAS e BARBOSA, 2000) e a um número crescente de segmentos do mercado de trabalho. Essas perspectivas floresceram em meio a uma conjuntura de crescimento econômico, refletida também no aumento do emprego formal e de redução das desigualdades sociais. Neste sentido, o aumento das oportunidades de acesso à educação pública superior emerge para muitas famílias como parte das promessas de mudança de status social e econômico, com impacto potencial para transformações mais profundas na estrutura de classes do país, debate este que dominou o interesse de especialistas brasileiros na temática da estratificação social no final desta década, sob o mote da criação de uma estrutura social baseada na classe média.

No Gráfico 3 a seguir, damos um breve panorama deste fenômeno a partir da apresentação da evolução da distribuição das famílias por classes de rendimento.

GRÁFICO 3 - Distribuição das famílias por classes de rendimento mensal em salários mínimos, 2001-2011



Fonte: IBGE/PNAD, 2001- 2011.

A análise do gráfico aponta para a tendência de redução das extremidades ao longo dos anos, com o crescimento da participação das famílias situadas nas classes com rendimentos até três salários mínimos no conjunto da população, ao passo que aquelas famílias sem rendimento e as situadas nas classes de maior renda tiveram sua participação reduzida.

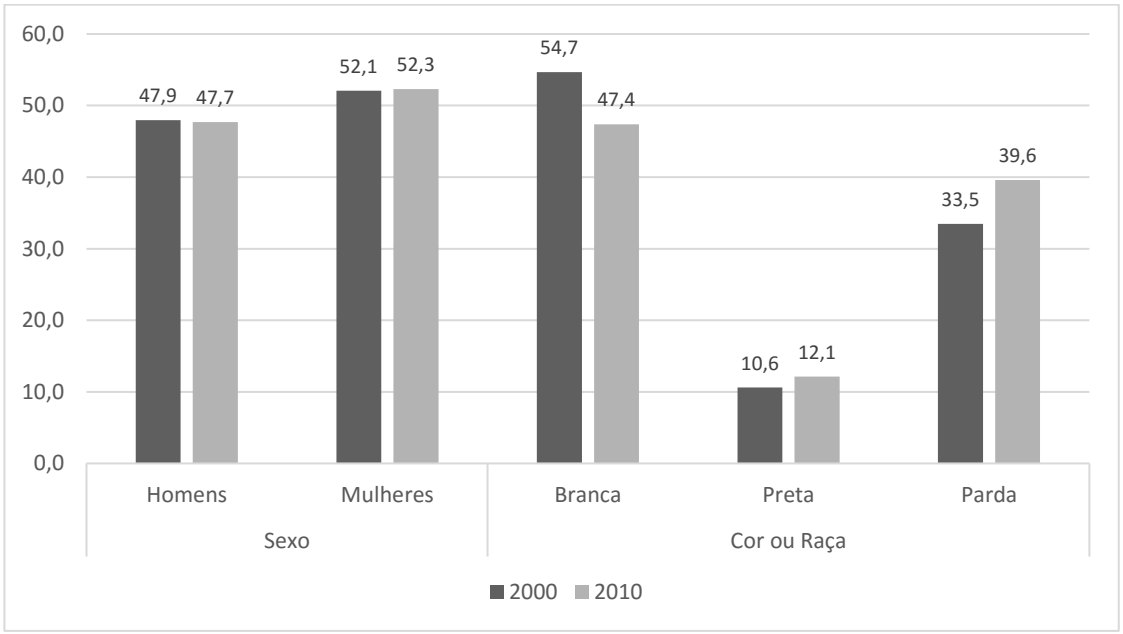
Por certo, esta análise tende a ser ainda menos otimista que outras, onde se aborda a valorização da renda nominal e da capacidade de consumo dos trabalhadores. Ou seja, mesmo sendo evidente o aumento da capacidade de consumo das famílias, decorrente da redução do desemprego e do aumento dos salários, a estrutura de rendas foi pouco alterada durante a década.

A abordagem que se refere ao aspecto da consciência racial como "o resultado dialético dos antagonismos entre dois ou mais grupos definidos como "raças" numa dada sociedade (HANCHARD, 2005 p. 30). Ainda segundo este autor, esta "representa o pensamento e a prática dos indivíduos e grupos que reagem à sua subordinação como uma ação individual ou coletiva, destinada a contrabalançar, transpor ou transformar as situações de assimetria racial" (HANCHARD, 2005 p. 31). A proposição deste conceito, ao mesmo tempo que pretende dissociar da ideia de "raça" e os determinismos biológicos a ela frequentemente associados, busca pôr ênfase nos embates impetrados pelo movimento social negro com fins a desvincular da categoria "negro", os estigmas enraizados nos processos culturais e estruturais instituídos na construção da realidade social brasileira.

A atuação a partir desta estratégia implica, portanto, a mobilização em torno dessa categoria de elementos de ordem estética, cultural, social e econômica alternativos à positividade associada à categoria "branco". Êxitos dessa atuação podem ser exemplificados no estabelecimento de políticas públicas focalizadas em corrigir desigualdades no âmbito das relações raciais, mas também no crescimento da identificação das categorias "preta" e "parda" nos registros oficiais dos Censos Populacionais de 2010. Disto resulta uma nova configuração da composição racial do país, na qual a população negra se efetiva como majoritária no conjunto da população.

Como base nesta informação, o Gráfico 4, a seguir, apresenta a identificação da população do estado do Rio de Janeiro por raça/cor e sexo, nos Censos Populacionais de 2000 e 2010.

GRÁFICO 4 – População do Estado do Rio de Janeiro por Sexo e Cor/Raça, 2000 e 2010



Fonte: IBGE/Censos, 2000 e 2010.

No que tange a composição da população por sexo, o estado do Rio de Janeiro manteve inalterado seu perfil ao longo da década, com uma participação feminina na casa de 52%. O dado novo é assinalado pela mudança na composição racial da população, onde a participação dos brancos apresentou redução de 54,7% em 2000 para 47,4% em 2010. Essa mudança realça a participação dos pretos, que subiram sua participação de 10,6% para 12%, e dos pardos, com crescimento de 33,5% para 39,6%. Amarelos e indígenas representavam cerca de 1% da população do estado.

Num cenário de relativa estabilidade nos fluxos migratórios e nas taxas de crescimento populacional, em maior medida essas mudanças são anunciadas em função da ressignificação das identidades, dotadas por um processo de valorização étnica transpassado, dentre outras razões, pela ampliação do repertório franqueado aos negros com reação aos estereótipos do passado. Para alguns autores, a consolidação do ambiente de liberdades democráticas, a partir da década de 1980, criou as condições necessárias para a atuação de movimentos antirracistas os quais contribuem de modo determinante para forjar este novo campo de possibilidades para indivíduos pretos e pardos de vários estratos sociais (GUIMARÃES, 2002; HANCHARD, 2001).

Estas mudanças compõem parte do conjunto de fatores exógenos às instituições escolares, cujas dimensões podem também exercer influências sobre o sistema de decisão dos

estudantes, seja gerando encorajamentos ao prolongamento escolar ou ao concurso por carreiras mais prestigiadas do ensino superior.

2. A UFF EM REFORMAS: AÇÕES AFIRMATIVAS, EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO

Este capítulo tem por propósito apresentar os resultados da Reforma Educacional no ensino superior induzida pelo Governo Federal sobre a estrutura de vagas e os mecanismos de distribuição de oportunidades da Universidade Federal Fluminense, considerando seus efeitos quanto a participação dos grupos em desvantagem social entre os aprovados para a instituição. Concomitante a esta discussão, o capítulo trata, ainda, do processo de diferenciação, subsidiário da hierarquização interna das carreiras referida no debate sobre estratificação horizontal.

O início das Reformas destaca o Decreto 6.096/2007, o qual instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ponto de referência para as mudanças mais relevantes recentemente ocorridas no interior das universidades brasileiras. A implantação deste Programa desencadeou uma série de medidas voltadas para o crescimento do ensino superior nas instituições federais, seja por estímulos à expansão física e acadêmica ou por ações destinadas a promover a diversificação social no interior dos *campi.*

A atuação de programas com fins à ampliação do financiamento público dos sistemas de ensino tem, por princípio, o mérito de promover mais igualdade de oportunidades no acesso, considerando-se os custos representados pela educação privada nos orçamentos familiares. Para aquelas famílias mais pobres, estes custos podem emergir como uma óbvia barreira à realização de suas pretensões escolares, onde a expansão do segmento público pode ser concebida muitas vezes como a principal válvula de escape às pressões emanadas das aspirações escolares das classes populares.

Por esta lógica, as vantagens historicamente desfrutadas por pessoas brancas e provenientes dos estratos sociais mais altos no acesso às instituições federais de ensino superior podem ser interpretadas em termos de uma política social regressiva, dada a garantia de gratuidade nos serviços educacionais prestados. Por sua vez, o aumento na possibilidade de seguimento de estudantes pobres e negros para as universidades públicas federais pode ser descrito como um traço de mudança social propenso a gerar mais oportunidades de mobilidade social.

Por si, a expansão de vagas tende a influenciar no acesso ao ensino superior para estes grupos pela simples influência exercida na decisão da candidatura ou pelas probabilidades de aprovação estabelecidas com relação ao número de vagas ofertadas. No entanto, cabe mais uma vez ressaltar que a relevância dessa medida quanto as possibilidades de inclusão e mobilidade social devem ser encaradas também a partir do fato das oportunidades criadas serem equivalentes quando comparadas em termos de prestígio social, retornos financeiros ou poder. Este pressuposto perpassa o debate que assume a independência entre as dinâmicas da estratificação vertical e horizontal. Ou seja, a acomodação dos pleitos provenientes de grupos em desvantagem social não requer necessariamente a superação da totalidade da demanda educacional apresentada pelos grupos dominantes nos estratos sociais mais elevados, tendo em conta que a expansão de vagas é passível de instituir novas modalidades de hierarquização social.

A pesquisa brasileira, ainda que apresente número incipiente de estudos no campo da estratificação horizontal, encontra conclusões que subsidiam a ideia da inclusão periférica de grupos historicamente em desvantagens em função da expansão de vagas no ensino superior (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2005; MELLO, 2011; MONTAL'VÃO, 2010; RIBEIRO e SCHLEGEL,2013). Em sua maior parte, estes trabalhos destacam questões relativas à evolução das desigualdades de raça e gênero no curso do crescimento de vagas.

Beltrão e Teixeira (2005) identificam o início desse processo em meados da década 1980, tendo sido favorecido por transformações estruturais e institucionais geradas no curso da redemocratização do país. Segundo os autores, mudanças no âmbito das estruturas dos mercados de trabalho, das relações familiares e dos sistemas educacionais teriam feito das mulheres as principais beneficiárias das novas oportunidades criadas. No que diz respeito à educação superior em particular, observam que a inserção feminina se deu de forma predominante em vagas abertas nas universidades privadas. E subjacente ao fato destas instituições serem qualitativamente inferiores às universidades públicas, incide a preferência demonstrada por estas para acesso às carreiras menos técnicas, por princípio, também menos rígidas e socialmente menos valorizadas.

Esta pesquisa percorre a trajetória da inserção feminina nas carreiras superiores por quatro décadas, através dos dados dos Censos Populacionais, onde se demonstra também a existência de um elevado grau de correspondências no padrão de preferência de carreiras entre as mulheres e os negros, algo que se teria estabelecido por um certo grau de coincidência de ambos os grupos quanto aos pontos de partida e a trajetória seguida no enfrentamento das

desvantagens no sistema educacional. Este argumento é fundado nas reflexões realizadas por Pierre Bourdieu, em sua investigação sobre os princípios da *Dominação Masculina*, no qual sugere que as escolhas profissionais femininas seriam dotadas de um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, afetaria negativamente o resultado de suas ações, o que explicaria as frequentes diferenças salariais entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

Empiricamente, esse fenômeno é assinalado na pesquisa por traços comuns na distribuição proporcional destes grupos nas carreiras superiores. Ou seja, "quanto mais feminina a carreira", maiores também as proporções de pretos, pardos e indígenas, inversamente aos brancos e amarelos...". seguindo o relato destes mesmos autores, nas carreiras com mais homens brancos é identificada também a maior participação proporcional de homens pardos, pretos, amarelos e indígenas (BELTRÃO e TEIXEIRA, 2005, p.174). Por suposto, no caso da inserção profissional, a masculinidade teria aspecto preponderante sobre a cor. Exceções a esta regra, entretanto, são apontadas na participação de homens pretos e pardos nas carreiras femininas de Enfermagem, Geografia e História, mais orientadas para o mercado de bens simbólicos que para a cadeia do mercado produtivo. Por esta mesma lógica, entre as carreiras mais masculinas, o predomínio da participação de pretos e pardos se registra apenas nas carreiras Militares e Eclesiais, onde não prevalecem as regras de competição do mercado capitalista.

O trabalho de Ribeiro e Schlegel (2013) corrobora parte desses resultados, concentrando a análise no uso de bases de dados mais recentes em que se inclui o Censo Populacional de 2010 e o estabelecimento de correlações com os rendimentos percebidos por cada carreira. Particularmente no que se refere ao progresso conquistado pelas mulheres em termos de educação superior, ratificam o crescimento de sua participação a partir da década de 1970, registrando a inversão no hiato de gênero no Censo de 1991. No Censo de 2010, a participação total das mulheres entre os formados no ensino superior já alcançava 60%, todavia, destacam o fato desta participação não encontrar equivalência com os ganhos de renda, mesmo quando comparados aos homens com os mesmos níveis de escolaridade.

No que diz respeito às correspondências entre características de sexo e cor, ressaltam certa estabilidade no padrão de desigualdades entre os pretos e pardos, comparativamente ao registro dos avanços das mulheres na área da educação. De acordo com os dados apurados, os brancos reduziram a sua participação no grupo dos formados em nível superior desde a década de 1960, entretanto, mantiveram suas vantagens nesse conjunto da população, representando

75% dos formados em 2010. Proporcionalmente, indicam os pardos como o grupo que alcançou maior avanço ao longo das décadas entre os diplomados no ensino superior, tendo elevado de 3,6% para 20,8% sua participação no mesmo período. Os avanços alcançados pelos estudantes pretos se identificam mais recentes e em menor escala. Sua participação entre os formados com ensino superior saiu de 1% no Censo de 1991 para 4% na pesquisa de 2010.

Na pesquisa, os autores registram o fato dos avanços de pretos e pardos terem se concentrado naquelas carreiras com índices mais elevados de expansão nas últimas três décadas, caso particular da formação em Pedagogia, o que denota redução na barreira representada pela concorrência com estudantes brancos. Além desta formação, outras três carreiras apresentaram aumento na participação no número total de formados consoante ao crescimento na proporção de pardos e pretos: Enfermagem, Contabilidade e Administração.

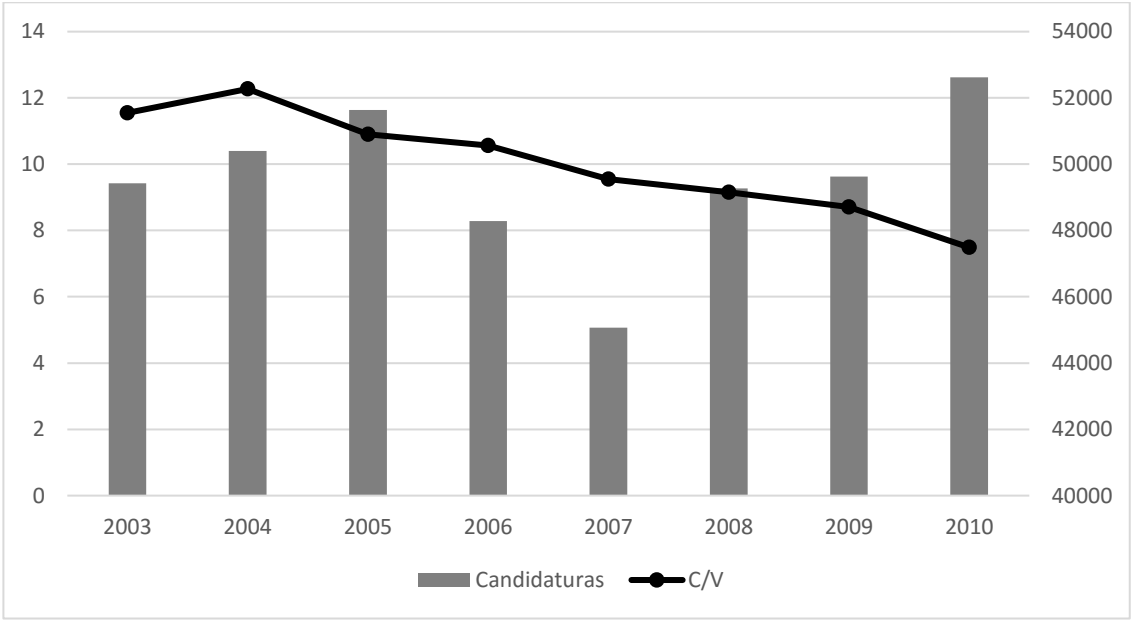
A pesquisa de Mello (2011) diferencia-se das duas anteriores uma vez que aborda dados extraídos das amostras de estudantes participantes do Exame de Avaliação da Educação Superior (ENADE), para os quais considera conjuntamente os efeitos da diferenciação institucional e por áreas de conhecimento em modelos de análise multinomial para as chances de aprovação nos exames de seleção. Os resultados reforçam a perspectiva segundo a qual as diferenças entre áreas de formação prevalecem sobre as diferenças entre instituições para a constituição das desigualdades, em consonância com outros trabalhos de mesma natureza realizado em nível internacional, como apresentado no capítulo anterior.

No aspecto relativo à identificação por cor, por exemplo, a pesquisa não sinaliza desigualdades relativas ao acesso de negros às instituições mais seletivas, ponderando para isso os efeitos prováveis da expansão e da implantação de programas de ações afirmativas introduzidos nestas instituições desde o início da década de 2000 (MELLO, 2011 p. 142). Entretanto, tal qual as mulheres, estes mostram-se os mais propensos a alcançar inserção em áreas de formação com baixo prestígio, que apresentaram maior crescimento de vagas. Este resultado aparece fortemente impulsionado pela trajetória seguida no sistema escolar e pela renda, a partir do que o autor sugere a possibilidade de ampliação das desigualdades horizontais, dado o fato das oportunidades sociais identificadas na pesquisa se apresentarem em relação à expansão de formações de menor prestígio social.

Conforme temos assinalado, a UFF expressa um caso particular nesse movimento e como tal, ao longo dos anos 2000, demonstrou indícios claros de redução dos níveis de seletividade no acesso a seus cursos de graduação. Uma sinalização disso pode ser observada

pela relação entre o volume de candidaturas e a concorrência por vagas, como apresentado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Número de candidaturas e relação candidato/vaga nos vestibulares da UFF, 2003-2010.



Fonte: Coseac/UFF, 2003-2010.

Conquanto o número de candidaturas tenha apresentado algumas variações de tendência durante o período avaliado, a relação candidato/vaga se apresenta continuamente decrescente, especialmente a partir do ano de 2004. Esta contradição aparente se explica pela diferença entre o ritmo de crescimento das candidaturas e o de oferta de vagas no mesmo período (vide Gráfico 2).

Enquanto no período entre 2003 e 2007 o número de vagas teve crescimento total de 10,3%, o número de candidaturas teve queda de quase 9%. Entre 2008 e 2010, período marcado pela implementação das medidas do REUNI, o percentual de vagas cresceu 49%, ao passo que o volume das candidaturas teve aumento de 17%. No entanto o volume de candidatos ao exame vestibular tenha superado a marca dos 52 mil inscritos no de 2010, o indicador da relação entre candidatos e vagas obteve a sua menor marca no período, ficando inferior a oito candidatos por vaga. Este quadro descreve o aspecto principal da janela de oportunidades aberta à maior inclusão de grupos em desvantagem social no acesso à educação pública superior na primeira década deste século.

A Tabela 4 esboça os resultados gerais desse fenômeno quanto ao perfil dos ingressantes da UFF numa comparação dos vestibulares realizados entre 2005 e 2010. Este

recorte temporal toma por referência o "pacote de medidas" adotado ou estimulados pelo REUNI, contemplando a comparação dos três anos anteriores e dos três subsequentes a retomada da expansão de vagas e da entrada em vigor das mudanças na estrutura da Universidade.

TABELA 4 – Porcentagem de aprovados por Sexo, cor/raça e classes de renda, 2005-2010

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Sexo							
Masculino	45,0	48,2	45,2	43,6	42,3	42,2	44,1
Feminino	55,0	51,8	54,8	56,4	57,7	57,8	55,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Cor/raça							
Branca	65,6	65,4	65,3	64,3	63,5	64,5	64,7
Preta	5,1	6,4	6,8	6,7	8,2	9,0	7,1
Parda	26,8	25,7	25,3	25,9	25,3	23,7	25,4
Amarela	1,8	1,7	1,8	2,3	2,4	2,0	2,0
Indígena	0,8	0,9	0,7	0,8	0,6	0,9	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Classe de Renda familiar							
Até 3 s. m.	19,0	21,0	23,8	30,9	30,9	32,7	26,5
Mais de 3 a 10 s.m	42,4	44,0	42,6	40,6	42,0	42,7	42,4
Mais de 10 a 20 s.m	22,6	21,2	21,2	18,2	17,9	17,0	19,7
Mais de 20 s.m	16,0	13,8	12,3	10,3	9,2	7,6	11,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Coseac/UFF, 2014

Em consideração à taxa de aprovação feminina no vestibular, percebe-se uma oscilação entre 51,8% e 55,0% até 2007, com elevação para 57,8% em 2010, dados que asseveram a estabilidade nos avanços da participação feminina no acesso à educação em termos das desigualdades verticais. Estes dados de entrada também se mostram coerentes com a participação total das mulheres na UFF, registradas pelo Censo de 2003.

A abordagem sobre a identificação da cor/raça dos candidatos foi introduzida apenas no questionário do vestibular de 2004, seguindo os mesmos critérios adotados em pesquisas oficiais pelo IBGE. No segundo ano do seu questionamento, portanto, a taxa de aprovação de candidatos autodeclarados brancos foi de 65,6%, a de pretos 5,1% e pardos 26,8%. Amarelos e indígenas tiveram resultados pouco expressivos, porém, próximos de sua representação censitária na população do estado do Rio de Janeiro. Seis anos após, a análise desta variável

expressa poucas mudanças em termos da participação desses grupos. Entre os brancos, o percentual de aprovação decresceu suavemente para 64,5%. Os pretos cresceram sua taxa de aprovação para 9,0%, ao contrário dos pardos, que decresceram sua participação para 24,0%.

Neste mesmo período, os estudantes do estrato mais pobre, com renda familiar declarada inferior a três salários mínimos, elevaram sua taxa de aprovação de 19,0% para 33,0%. Nitidamente se pode apontar esta elevação como sendo devida à redução da aprovação relativa de estudantes provenientes das duas classes de renda mais elevadas. Com isso, a participação dos estudantes oriundos de famílias das classes de renda entre 3 e 10 salários mínimos permaneceu praticamente inalterada. Em conjunto, é possível supor a existência de um descolamento entre as variáveis *proxy* de raça e classe social na distribuição de oportunidades.

Mas, conquanto as análises em torno desta última variável possam evidenciar parte de um processo mais amplo em direção a democratização das universidades públicas federais resultante dos projetos de Reforma formulados pelo REUNI, vale ressaltar que a adesão a este não se fez sem resistências. Críticas originárias de grupos diversos de estudantes, docentes e funcionários técnico-administrativos argumentavam para os riscos da perda do padrão de qualidade tradicional das universidades federais em virtude da celeridade atribuída ao processo de Reformas e a consequente admissão de estudantes menos aptos às exigências da vida acadêmica (PEIXOTO, 2011, p. 236; LÉDA e MANCEBO, 2009, p.49-64).

A investigação sobre este aspecto sugere que na UFF esse movimento ratifica a crítica comum direcionada à implantação do Projeto no conjunto das universidades federais, expressa pela ideia de uma atualização das políticas neoliberais orientadas pelo Banco Mundial para países da periferia do capitalismo, cujas consequências seriam refletidas num simultâneo processo de precarização da realização do trabalho docente e da formação acadêmica universitária[9]. Este último caso decorreria da necessidade de "atendimento de um maior número de alunos por turma, da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma formação aligeirada e desvinculada da pesquisa". Por

[9] Em reportagem publicada pelo jornal "O Globo", em sua edição de 23.12.2012, sob o título "Longe da meta da eficiência", uma das representantes sindicais da Associação Nacional dos Docentes no Ensino Superior (ANDES) na UFF descreve o processo de expansão na universidade por "cotidiano de precarização de trabalho muito grande", em antagonismo ao texto da matéria que trata do retardamento na meta estabelecida pelo MEC para o aumento da relação de docente por aluno nas universidades federais. Segundo o texto, apesar do expressivo aumento nas matrículas, o número de docentes por aluno decresceu de 11,2 professores por aluno em 2001 para 11,0 em 2011. De acordo com a reportagem, isto ocorreu devido ao fato de boa parte dos investimentos destinados a expansão ter sido investido na contratação de novos docentes.

sua vez, a prioridade devotada à expansão dos cursos de graduação levaria a "um aumento da contratação de docentes parciais, em detrimento daqueles com dedicação exclusiva", em tese, mais disponíveis para atuação nas esferas do ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2009 p.11-12).

Por norma da autonomia administrativa e acadêmica concedida às instituições universitárias criadas e estabelecidas anteriormente ao decreto de reformas, o processo de adesão destas universidades federais às propostas e metas estabelecidas pelo Programa formulado no âmbito do Ministério da Educação se fez pela manifestação voluntária de cada instituição, seguindo critérios especificados em editais públicos. Ainda que estas instituições mais antigas dispusessem de recursos assegurados por lei ao seu financiamento, a possibilidade de aportes extraordinários em seus orçamentos orientados para a "reestruturação" e ao investimento na expansão de vagas podem ter se mostrado especialmente sedutora, levando-se em conta a contenção nos investimentos experimentada ao longo das décadas de 1980 e 1990.

E de fato, apesar das críticas, o Programa abarcou a adesão da totalidade das universidades federais existentes no mesmo ano da publicação do decreto que o originou. Então, três principais metas de atuação foram estabelecidas: a expansão de vagas, especialmente no período noturno, a redução nas taxas de evasão e a ampliação das políticas de inclusão social (BRASIL, 2007). Em seu formato previsto, a adesão das instituições ao Programa seria confirmada mediante aprovação dos Projetos de Desenvolvimento Institucional apresentados por cada universidade, onde se fariam constar as estratégias para a realização das metas propostas nos indicadores do Programa como um requisito condicional para o repasse dos novos recursos provisionados pelo governo da União.

A adesão da UFF ao Programa do REUNI se fez assim orientada por um diagnóstico no qual se constatava a diversidade das áreas de conhecimento instaladas no campus-sede em Niterói, onde a prioridade definida foi a expansão de vagas nos cursos de graduação já existentes; em outro ponto, o documento destaca a necessidade da ampliação da oferta de vagas e cursos fora da região metropolitana do Rio de Janeiro, tendo em conta "a diversificação da demanda por ensino superior no interior do estado", representada pelo crescimento econômico em atividades como "prospecção de petróleo, a criação do complexo petroquímico, a reativação e expansão dos estaleiros para serviços de recuperação e

construção naval e o desenvolvimento do agronegócio" em regiões do estado de prévia atuação da Universidade[10].

No aspecto em que se aborda a exigência do *Compromisso Social* da instituição, o documento afirma a necessidade do aprimoramento do "sistema de bonificação de 10% na pontuação final aos candidatos egressos integralmente do ensino médio ministrado pelas escolas das redes públicas estaduais e municipais". Curiosamente, tal iniciativa havia sido aprovada no mesmo ano da adesão da Universidade ao REUNI sob a denominação normativa de "Política de Ação Afirmativa e Inclusão Social"[11].

De acordo com Walters (2000), esse conjunto de medidas destaca a ocorrência simultânea de dois componentes essenciais na execução de programas de Reformas Educacionais: a *expansão de vagas* e a *estrutura de oportunidades*. O primeiro é indicado pelo tamanho do *bolo educacional*, aqui representado pelo quantitativo de vagas ofertadas nos cursos de graduação existentes ou pela criação de novos, dentro e fora dos territórios tradicionalmente atendidos pela UFF. Já o tratamento da *estrutura de oportunidades* remete a forma como o bolo é repartido entre indivíduos ou grupos sociais, estabelecida pelas mudanças identificadas nas regras que regulam o acesso a cada segmento de ensino. Na representação do caso em estudo, a presença desse componente é assinalada pela adoção das "medidas afirmativas".

Conforme observa esta autora, ainda que esses componentes possam ser comumente abordados de forma independente, tratam-se na verdade de questões entrelaçadas e mutuamente influentes. Em última instância, revelam o leque de possibilidades disponíveis aos tomadores de decisões como estratégia para a acomodação das pressões emergidas por matrículas nos sistemas escolares, ressaltando a natureza eminentemente política imbricada nos esforços por redução das desigualdades educacionais[12]. Desta forma, a disposição para o aumento da oferta de vagas ou a operacionalização dos mecanismos de distribuição de oportunidades são ferramentas ajustáveis a um maior ou menor grau de igualdade nas chances dos grupos sociais em efetuar a transição para níveis educacionais mais elevados (WALTERS, 2000, p. 242).

Assim, as decisões que envolvem a facilitação do acesso à educação superior nas universidades federais se mostram especialmente impactantes, considerados os efeitos

[10] Documento disponível em www.uff.br/reuni. Consultado em 14/01/2014.
[11] Resolução de número 91/2007 do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF.
[12] Este argumento da autora foco no ponto central da crítica da teoria da industrialização, que em seus pressupostos negligencia os elementos de poder desigualmente distribuídos na sociedade.

previstos da seletividade institucional sobre a redução das desigualdades educacionais em ambiente competitivos. Diante destes argumentos, advogamos, nesta tese, o aumento da permeabilidade social na UFF, e por certo em outras universidades federais, também com motivação do aumento da concorrência no mercado educacional, o que requer perceber as diferenças qualitativas no atendimento desta nova demanda.

Nas próximas seções deste capítulo são discutidas as mudanças introduzidas no mecanismo de seleção vestibular e também as alterações no quadro de vagas da UFF produzidas pelas Reformas. A seção que encerra este capítulo apresenta as mudanças na distribuição dos grupos por cor/raça e renda nos três anos subsequentes à implantação destas medidas à luz das teorias que vem sendo desenvolvidas na pesquisa brasileira. Isto inclui a proposta de modelo para análise da hierarquia interna das carreiras UFF, baseada nos indicadores derivados do exame de seleção vestibular.

2.1 – O vestibular como mecanismo de distribuição de oportunidades

O exame vestibular constitui a forma mais tradicional de acesso ao ensino superior no Brasil. Seu aparecimento na história da educação brasileira é anterior à própria criação do ensino universitário e ainda mais distante da generalização de níveis elementares de ensino público. O vestibular retrata os esforços pela consolidação de uma república calcada por valores meritocráticos, oposta aos padrões de seleção dominantes na velha ordem senhorial.

Com estes argumentos, a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, também chamada Lei Rivadávia Corrêa, promulgada pelo decreto 8.659 de 5 de abril de 1911, continha entre as suas determinações o artigo que estabelecia o fim do privilégio concedido aos egressos do Colégio Pedro II e seus equiparados no acesso às instituições de ensino superior. Em substituição, foi então criado o *Exame de Admissão,* com o intuito de obter sobre o candidato *"*um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino das faculdades", por meio de provas escritas de conhecimentos específicos, prova oral de Línguas e Ciências (CUNHA, 2007, p. 163).

Fruto de ideologias de cunho liberal e a da visão progressista do positivismo sobre o mercado de profissões, esta legislação autorizou também a criação de estabelecimentos

privados de educação superior livres da outorga e fiscalização do poder central, sob o suposto que a abolição do controle neste nível de ensino produziria uma inflação de diplomas capazes de eliminar a nobiliarquia dos títulos como critério para ocupação de determinados cargos públicos. Por outro lado, a desoficialização do ensino superior visava também 'conter' sua invasão por candidatos inabilitados, oriundos das classes dominantes e das camadas médias, premidos unicamente pela ideologia do bacharelismo (CUNHA, 2007).

A falha da terapêutica positivista foi enunciada pelas críticas dirigidas ao sistema de livre-diplomação instituído pela Reforma de 1911, onde se incluíam a abertura a fraudes diversas na concessão de títulos e a queda da qualidade nos níveis de ensino com o crescimento da oferta de cursos. Portanto, quatro anos mais tarde, pelo Decreto 11.530, o sistema foi novamente oficializado com fins a retomar os rigores da lei sob a formação superior. Mas, apesar das novas determinações desta segunda reforma, duas das principais inovações produzidas pela legislação anterior foram preservadas: o fim do privilégio concedido aos egressos do Colégio Pedro II e dos que lhes eram equiparados e o exame de admissão, agora denominado *Exame Vestibular* (CUNHA, 2007, p. 167).

Entretanto, a ação do vestibular como instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior, tal como é reconhecido atualmente, levaria mais algumas décadas para surtir efeitos práticos. Antes disso, outra Reforma ocorrida em 1925 introduziu neste mecanismo de seleção o sistema de classificação (Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925). Contudo, sendo o número de candidatos quase sempre inferior à capacidade de absorção do sistema, a realização do exame era quase sempre uma mera formalidade para os candidatos aptos a pleitear o ingresso, o que impedia a efetividade da medida. A dimensão do sistema escolar e as desigualdades socioeconômicas restringiam o número de estudantes habilitados à opção pelo ensino superior, funcionando como barreira aos privilégios dos filhos das elites.

Outras Reformas afetaram as regras do sistema educacional. No entanto, o vestibular como mecanismo de avaliação pré-ingresso no ensino superior manteve suas características inalteradas até a década de 1960. Então, as transformações sociais geradas pela rápida industrialização, com o consequente crescimento das camadas médias urbanas, fariam perceber seus efeitos sobre a estrutura do sistema escolar. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 pode ser tomada como expressão dessas transformações sociais. Por esta reforma foi sacramentada de modo definitivo a opção do Estado pela promoção de uma educação pública laica, na disputa que era travada com os educadores católicos quanto à forma de organização do sistema.

A equação que solucionou este imbróglio continuou permitindo a existência de escolas confessionais e privadas paralelamente à rede pública, com a eventual possibilidade de financiamento do Estado para aquelas. Além disso, a legislação criou a equiparação entre diferentes modalidades de nível médio, abrindo a possibilidade para que estudantes saídos de escolas profissionais e de formação normal – *lócus* por excelência das mulheres no sistema de ensino – pudessem seguir para o ensino superior em igualdade de condições com aqueles oriundos da formação propedêutica. A expansão de vagas no ensino secundário e abertura desses novos trilhos produziram uma vertiginosa expansão no número de pessoas habilitadas a prosseguir seus estudos ao nível superior. Na comparação com o início da década, o número de matrículas registradas no ensino secundário saltou de pouco mais de 1.100.000 para mais de 3.205.000 oito anos mais tarde, em 1969.

É no curso desse movimento que se desencadeia também o projeto do Governo Federal para a expansão da educação superior, que num período de dez anos, criou 23 novas universidades federais – dentre as quais a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), em 1960, precursora da Universidade Federal Fluminense. Segundo Castro (1986), a prioridade atribuída para esse tipo de investimento é um reflexo do direcionamento das elites e, sobretudo, das classes médias emergentes incorporadas ao sistema escolar, que, tendo realizado sua necessidade por formação elementar, buscavam agora níveis mais elevados de educação, em detrimento da massa trabalhadora ainda excluída das escolas (apud RIBEIRO, 2007). A Reforma da Educação Superior de 1968 pode ser encarada como uma expressão dessa vontade, sacramentando a opção pelos investimentos na rede de universidades federais.

O continuado fluxo migratório para as cidades, a redefinição do papel feminino e a elevação dos requisitos educacionais para a ocupação de cargos nas burocracias pública e privada forjavam uma crescente demanda por estes serviços, alimentando a fórmula do acirramento da concorrência por vagas em alguns cursos mantidas pelas instituições públicas. Esta situação era manifestada através da figura dos “excedentes”, ou seja, candidatos aptos ao ingresso em cursos superiores, porém sem vagas (CUNHA, 2007b, p.81). Mas simultaneamente que determinados cursos passam a concentrar um volume excessivo de candidaturas, outros com menor prestígio mantinham vagas ociosas.

Como estratégia de administração deste problema, convenientemente as notas mínimas prescritas para acesso eram elevadas em alguns casos e reduzidas em tantos outros. Desta forma, no âmbito da Reforma Universitária de 1968, o processo de seleção vestibular

foi então definitivamente transfigurado de um exame habilitatório num formato de seleção classificatório, destinado a reduzir a proporção de "excedentes" às portas do ensino superior.

Dentre as diversas críticas direcionadas às novas características do processo de seleção vestibular seguem aquelas que envolvem a crescente especialização dos conteúdos disciplinares, decorrentes da necessidade de se elevar os níveis de seleção, com consequente descolamento dos conteúdos abordados daqueles previstos nos currículos da escola regular e a prioridade dada aos aspectos técnicos em detrimento dos fatores de ordem cultural e política (NETO, 1987). Inerente a estas críticas, está a percepção do enviesamento socioeconômico na seleção do corpo discente, uma vez que a classificação para os cursos de maior prestígio passa exigir níveis de conhecimento cada vez mais especializados.

A intensidade da disputa por vagas em algumas carreiras serviu também de propulsor para o surgimento de um mercado de cursos preparatórios para o enfrentamento dos exames de seleção das universidades públicas, o que na prática resultava num aumento do investimento familiar para a formação dos jovens em instituições superiores com maior qualidade de ensino. O fato destas apresentarem ensino gratuito representava de alguma forma um tipo de compensação deste investimento adicional. Todavia, essa condição não chegava a impossibilitar a aprovação de estudantes dos estratos sociais mais baixos para estas universidades, uma vez que nas carreiras profissionais com menor estatuto de prestígio a concorrência se apresentava regularmente mais branda.

Apesar das críticas ao enviesamento de classes no processo de seleção, o sistema vestibular se manteve com regular estabilidade por várias décadas. Os argumentos mais eficazes quanto à produção de novas mudanças neste mecanismo de seleção partiram do movimento social negro, com a introdução do debate sobre ações afirmativas em finais da década de 1990.

Este debate ganhou volume no Brasil especialmente pelas evidências estatísticas onde se apontavam as desvantagens de grupos não-brancos no acesso à educação superior, bem como em outras esferas da vida social. Concomitante a isso, referências positivas acerca da experiência norte-americana na adoção das ações afirmativas sob a forma de reserva de vagas para grupos raciais forneciam a substância às reivindicações por mudanças nas normas de acesso às universidades públicas (BRANDÃO, 2007). O resultado desse debate nesta primeira década dos anos 2000 culminou numa diversificação das fórmulas de acesso às instituições públicas, muito em função dos níveis de adesão ou da rejeição ao ideário propalado pelo movimento negro e seus articuladores nos meios acadêmico e político.

Esta característica particular fez o movimento pelas ações afirmativas avançar de forma heterogênea e não linear, conforme o ambiente político de cada instituição. A UFF, como veremos, não caminhou na vanguarda deste movimento, sustentando uma postura mais conservadora com relação às iniciativas pioneiras nessa área.

2.1.2 – Ações afirmativas no vestibular da UFF

Formalmente, a proposta para implantação de sistema de reserva de vagas no vestibular para as universidades federais ganhou corpo nas discussões e negociações que prepararam a participação da delegação brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas, em Durban, na África do Sul, em 2001. Todavia, o pioneirismo na implementação desta medida coube ao recém-empossado Governo do Estado do Rio de Janeiro em 2003, com a instituição do projeto de cotas raciais em benefício de estudantes negros e pardos nos vestibulares das universidades sob a sua jurisdição, a Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No mesmo ano, a medida também foi adotada pelo governo baiano, elevando o nível do debate dentro e fora do ambiente acadêmico sobre a conveniência destas medidas no campo educacional, político e jurídico (CESAR, 2007; FERES JUNIOR, 2004).

Conforme afirma Zoninsein (2006), postas na condição de gestoras da implantação das ações afirmativas no Brasil, as universidades públicas passaram a atuar no centro deste um debate pautado em torno de três argumentos: a) a advertência para os riscos representados ao padrão de qualidade das instituições de ensino pela incorporação de candidatos com desempenho inferior a outros não beneficiados pela reserva de vagas; b) a defesa do "ideal racial brasileiro", supostamente em cheque pela adoção de padrões "rígidos" de identificação racial; e por fim, c) pelo questionamento à legalidade da reserva de vagas quanto ao princípio constitucional da igualdade.

Apesar dessas polêmicas, logo no ano seguinte, ao "caso" das universidades estaduais fluminenses e baianas, outras 15 instituições também haviam introduzido algum tipo de alteração no seu vestibular, com fins a beneficiar grupos étnicos desfavorecidos em sua

representação discente, dentre elas cinco universidades federais[13]. E mesmo sem oferecer recursos diretos ao fomento dessas medidas, é fato que as ações afirmativas contaram desde o primeiro momento com o apoio do governo federal[14] (CÉSAR, 2007; ZONISEIN, 2006), que por meio da recém-criada Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), estimulava o debate e monitorava o avanço dessas políticas nas instituições de ensino superior.

Em sua avaliação sobre as medidas adotadas no período, Zonisein chama atenção, ainda, para a escassez de elaboração conceitual, de onde resultava a falta de parâmetros para a avaliação da eficácia das ações implementadas. Contudo, dada a tradição elitista da formação superior no Brasil, a adoção destas primeiras leis de cotas raciais no exame vestibular estabeleceu um contraponto extremo quanto às formas de admissão de estudantes aos espaços mais seletivos do sistema educacional. Com efeito, o benefício concedido aos negros desencadeou, por um lado, a busca por concessões semelhantes por outros grupos sociais. A resistência se fez com o argumento da defesa dos princípios meritocráticos identificados no modelo de seleção vigente.

Mas, diante da autonomia administrativa concedida às instituições na organização e gestão de seus processos de seleção, essas lutas políticas penetraram o ambiente acadêmico das universidades. Assim, pode-se dizer que o peso atribuído ao fator étnico-racial na concessão ou rejeição de vantagens nos processos de seleção é estabelecido por um "gradiente" de adesão o "mito da democracia racial" brasileira, de onde se reinaugura noutros termos o antigo debate sobre os fundamentos das desigualdades raciais no país. E como fruto destes confrontos, as vantagens originalmente concedidas com base em critérios exclusivamente raciais ou étnicos foram sendo paulatinamente subsumidas em fatores relacionados com a situação de classe dos estudantes e suas famílias. Por esta via, a implantação de medidas orientadas para atuar sobre os aspectos sociais das desigualdades emerge tendo por suposto a preponderância das questões socioeconômicas sobre as desvantagens dos estudantes negros no sistema escolar.

[13] A atualização desse número para o ano de 2012 destaca a adoção de algum tipo de cotas raciais em 42% das universidades federais, voltadas para beneficiar negros, pardos ou indígenas.

[14] Em 13/05/2002, ainda durante a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, foi promulgado o Decreto 4.228 que estabeleceu o Plano Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal. Precisamente um ano após, já no governo Lula, a tendência de apoio às ações afirmativas é reafirmada com a instauração da Secretaria Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial, assinalando o cumprimento dos tratados internacionais ratificados para o combate da discriminação racial, os quais serviam como um trunfo político às pressões do Movimento Negro.

Por esta ótica, argumentamos que a opção da UFF por bonificar estudantes egressos de escolas públicas[15] toma para si o viés ideológico que rejeita a desigualdade racial como questão a ser enfrentada de forma positiva pelas instituições universitárias. Já distante do calor dos debates travados nos primeiros anos após a promulgação da primeira lei de cotas fluminense e a adoção da reserva de vagas raciais pela Universidade de Brasília (UNB), primeira universidade federal a adotar o sistema, o "caso" da UFF se fez balizado também por experiências anunciadas e adotadas por outras grandes universidades, onde também fora suplantada a relevância dos critérios raciais nos mecanismos de acesso.

A opção pela "bonificação" de candidatos oriundos das escolas públicas, converte-se numa forma viável de "compromisso social" pela via das "ações afirmativas", conforme os anseios predominantes nas esferas do Governo Federal, porém, sem comprometimento de uma visão ideológica acerca do caráter das relações raciais. E ainda que do ponto de vista conceitual a política de bonificação possa ser contestada como medida de "ação afirmativa", a sua aceitação encontra suporte normativo no reconhecimento das dificuldades enfrentadas no sistema escolar pelos estudantes mais pobres, categoria esta que, no caso da política de bônus adotada, compreenderia justamente aqueles provenientes de famílias impossibilitadas de prover educação privada para seus filhos. Tal entendimento conduz a uma ideia que reforça o acesso pela via do ensino privado como regra.

Formalmente o Vestibular/2008 foi o primeiro a contemplar os termos da Resolução Nº 91/2007 do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF, estabelecendo a concessão de um adicional de 10% sobre a nota final dos candidatos que pleiteassem o benefício em requerimento no ato da inscrição para o concurso, desde que atendessem ao requisito de "já ter concluído ou concluir todo o ensino médio" no mesmo ano da inscrição em "escolas mantidas pela UFF" ou em "escola pública da rede estadual ou municipal, de qualquer unidade da federação". Apesar dessa informação, o documento ainda reforça textualmente a exclusão do benefício para estudantes dos "colégios federais, universitários, militares e de aplicação". Também foram excluídos os candidatos portadores de diploma de nível superior.

A outra parte da política de inclusão adotada pela UFF corresponde à reserva de 20% das vagas nos cursos de Licenciatura Noturna em Matemática (Niterói), Física ou Química para professores da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, em caráter não cumulativo com a bonificação dos pontos.

[15] Medida semelhante era adotada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desde 2004.

Nos anos incluídos nesta avaliação, os vestibulares para a UFF foram realizados em duas etapas, respectivamente eliminatória e classificatória. Na primeira, os estudantes foram avaliados em provas objetivas, em dois dias, sendo o segundo reservado às provas de conteúdo específico da área de formação escolhida pelo candidato e ao desenvolvimento de redação sobre o tema proposto pela banca de avaliação. Uma segunda etapa, aplicada apenas aos candidatos aprovados na primeira, consistiu da avaliação em exames discursivos em disciplinas afins à área de formação escolhida pelo candidato.

Ao final de todas estas etapas, os candidatos classificados confirmavam sua opção pela vaga através do processo de matrícula, a qual se confirma com a inscrição nas disciplinas do curso para o qual obtiveram aprovação. A não confirmação da pré-matrícula ou inscrição em disciplinas nessa etapa implica na possibilidade de eliminação do candidato classificado e a reclassificação de outros candidatos da lista de classificação ou, na ausência destes, a ociosidade da vaga.

A ordem de classificação foi atribuída pela composição dos resultados nas duas etapas do exame, dentro de uma escala variável de 0 a 100. A exceção é atribuída ao ano de 2010, quando foi adota a escala de 1000 pontos. Por exigência dos editais, foram eliminados do concurso candidatos que obtiveram nota igual a zero em qualquer uma das etapas. A exceção mencionada ao ano de 2010 aparece relacionada às tentativas de mudança no modelo de seleção, visando adequação da Universidade ao sistema do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)[16], o qual substituiria o vestibular local por um tipo de avaliação aplicada em escala nacional.

O Quadro 1, a seguir, resume as principais modificações promovidas na seleção utilizada na Universidade Federal Fluminense:

[16] Este exame foi criado em 1998, pelo Ministério da Educação, inicialmente com intuito de avaliação da qualidade das escolas de ensino médio em nível nacional. Gradativamente o Exame foi se integrando a outras políticas públicas, onde as notas obtidas passaram a ser utilizadas primeiro como condição de acesso às bolsas de financiamento às instituições privadas através do PROUNI e, mais tarde, como mecanismo de seleção para as universidades federais, que passavam assim a adotar um sistema de seleção nacional.

QUADRO 1 - Mudanças nos editais do vestibular da Universidade Federal Fluminense, 2005-2010

2005	Habilitado 2ª ETAPA o candidato com o número mínimo de 36 acertos em cada disciplina, sendo eliminado aquele que obtiver nota zero na etapa.	São convocados candidatos até a proporção de 8/1 por vaga, sendo o mínimo prescrito 3/1.		
2006-2007	Habilitado 2ª ETAPA o candidato com o número mínimo de 33 acertos em cada disciplina, excetuando a disciplina de Língua Estrangeira. É eliminado aquele que obtiver nota zero na etapa.	São convocados candidatos até a proporção de 8/1 por vaga, sendo o mínimo prescrito 3/1.		
2008-2009	Habilitado 2ª ETAPA o candidato com o número mínimo de 33 acertos em cada disciplina, sendo eliminados aquele que obtiverem nota zero.	São convocados para 2º etapa uma proporção de 8/1 candidatos por vaga em cada curso, sendo revisto a nota de corte de habilitação até o mínimo de 3/1 candidato/vaga.	Reserva de 20% nas vagas para os professores da rede pública em cursos de Licenciatura Noturna de Matemática, Física e Química. Concessão de bônus de 10% para candidatos que comprovadamente oriundos de escolas estaduais ou municipais.	
2010	Habilitado 2ª ETAPA o candidato com o número mínimo de 26 acertos em cada disciplina, excetuando língua estrangeira, sendo eliminados aquele que obtiverem nota zero em qualquer exame.	São convocados para 2º etapa uma proporção de 8/1 candidatos por vaga em cada curso, sendo revisto a nota de corte de habilitação até o mínimo de 3/1 candidato/vaga.	Bonificação de 10% para alunos de escolas públicas e 15% aos obtiverem o mínimo de 50 pontos no ENEM. Para todos os concorrentes não contemplados pela política de bônus da UFF com nota igual ou superior a 70 pontos no Enem, bônus de 5%.	Reserva de 20% nas vagas para os professores da rede pública em cursos de Licenciatura Noturna de Matemática, Física e Química e Pedagogia (Angra e Pádua)

Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010

O acompanhamento das mudanças pelo quadro acima aponta para diversas tendências de flexibilização nos critérios de seleção. De 2005 para 2006, a modificação mais notável foi a redução do mínimo de acertos exigidos para habilitação dos candidatos à segunda fase, de 36 para 33 acertos. Além disso, foi abolida a exigência desse mínimo para o caso das provas de Língua Estrangeira aplicadas na primeira fase do exame.

Nos anos de 2008 e 2009, prevaleceram os mesmos critérios anteriormente adotados, porém, com a introdução das "medidas afirmativas" de bonificação e reserva de vagas. A primeira é válida para os candidatos que tiveram seus requerimentos aprovados mediante solicitação realizada no ato da inscrição. A submissão dos documentos comprobatórios da origem escolar foi válida apenas para os candidatos aprovadas na primeira fase, sendo reconhecidos neste primeiro ano da política o "histórico escolar oficial" de Ensino Médio ou curso equivalente, emitido no ano de 2007 "em papel timbrado, devidamente assinado e carimbado". Exigência semelhante foi feita aos candidatos a reserva de vagas, sendo

documentos comprobatórios a declaração de vínculo da Secretaria de Educação a qual pertencia o candidato e o último contracheque.

Em 2010, ocorreram as iniciativas de mudanças mais profundas no exame de seleção da UFF, circunstanciada pelos esforços do Ministério da Educação por implementar um modelo de seleção nacional às vagas das universidades federais, baseado na metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), adotada como base do Exame Nacional do Ensino Médio. De fato, a adoção de um exame único, realizado em escala nacional para a seleção de estudantes para diversas universidades federais equivale também ao acirramento da competição entre as instituições da mesma rede. Isso decorre do incentivo a mobilidade estudantil, aberta pela possibilidade de estudantes poderem concorrer a vagas nos diversos estados da federação a partir de seu próprio estado de origem.

Neste ano, entretanto, as dificuldades do Ministério da Educação para a realização do ENEM 2009 com o vazamento de provas levaram ao retrocesso à metodologia tradicional de avaliação vestibular, fato que sugere um momento de resistência ou desconfiança da Universidade quanto às novidades do modelo de seleção proposto. Foram então reabertas as inscrições para que candidatos ao ENEM pudessem também apresentar sua candidatura à UFF. A título de compensação, foi concedido aos candidatos contemplados pela política de bônus da UFF, e que obtivessem mais de 50 pontos nas questões objetivas do ENEM 2009, bônus de 15% sobre a nota final. Em contrapartida, foi permitido aos candidatos excluídos das políticas afirmativas bônus de 5% sobre a nota final em caso de obtenção de nota igual ou superior a 70 pontos no mesmo exame. Na prática, essas mudanças limitam o impacto das medidas afirmativas.

Estas, juntamente com a expansão de vagas, conformam o quadro principal das Reformas na Universidade Federal Fluminense. Na tabela 5 abaixo, destacamos os impactos dessa medida sobre a aprovação de candidatos, tendo em conta a comparação dos anos entre 2008 a 2010.

TABELA 5 – Aprovados com bonificação – 2008- 2010

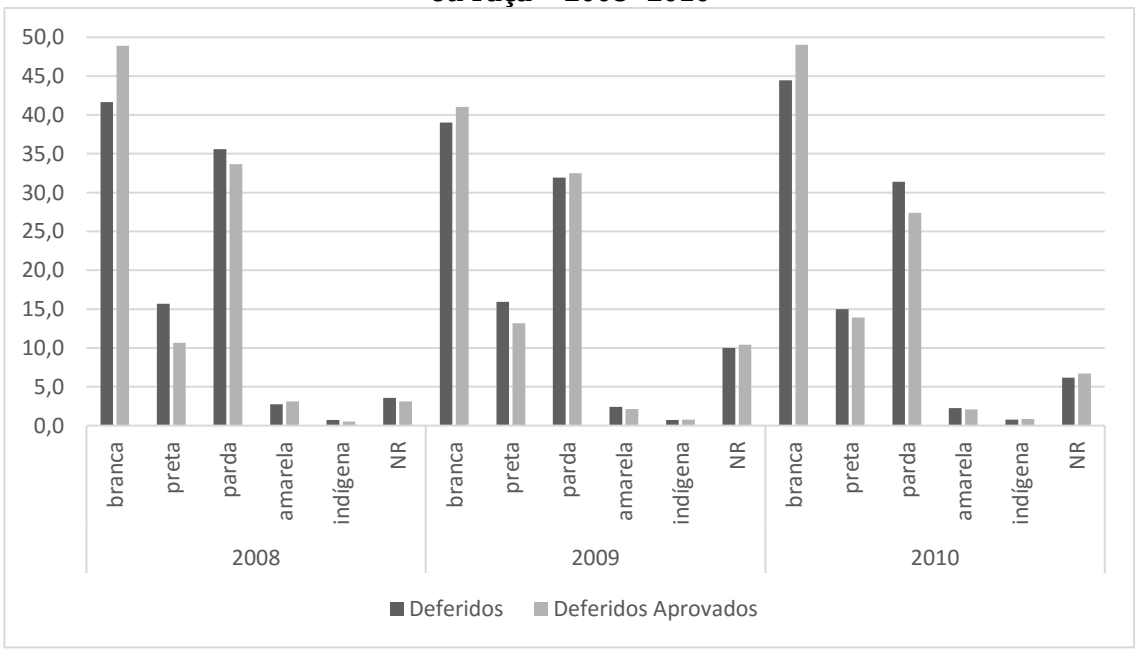
Resultados	Anos					
	2008		2009		2010	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Sem direito	39300	79,8	39895	80,4	50626	96,2
Indeferido	1294	2,6	1111	2,2	0	0,0
Deferido	8680	17,6	8624	17,4	2000	3,8
Total	**49274**	**100,0**	**49630**	**100,0**	**52626**	**100,0**
Deferidos aprovados	**769**	**8,9**	**797**	**9,2**	**818**	**40,9**

Fonte: Coseac/UFF, 2008-2010.

Nos dois primeiros anos da política de bonificação foram contemplados, respectivamente, 17,6% e 17,4% dos inscritos no exame. Em 2010, com adesão parcial da Universidade ao processo de seleção do ENEM, a parcela de estudante contemplada pelo vestibular da própria Universidade naturalmente decresce em relação ao total de inscrito. Isto porque não constam da base de dados os resultados das bonificações concedidas àqueles que alcançaram acertos suficientes no ENEM. Considerando apenas os dois primeiros anos da política, os percentuais de aprovados relativamente ao conjunto dos que tiveram seus processos deferidos foi de 8,9% no ano de implantação, equivalente a 1,56% do total de inscritos e 9,2% no ano seguinte, ou 1,6% do total de inscritos. Em 2010, como a base de comparação foi menor, os ingressantes beneficiados pela bonificação foram 40%, equivalente a cerca de 1,5% do total de inscritos. A comparação realizada em termos dos números absolutos apresenta pouca variação, saindo de 769 candidatos em 2008 para 818 em 2010.

E uma vez que parte das alegações que negam o benefício das ações afirmativas de corte racial consideram o fato dos estudantes negros serem majoritários entre os mais pobres, o Gráfico 6 apresenta a distribuição dos aprovados com o benefício da bonificação segundo a cor ou raça.

GRÁFICO 6 – Porcentagem de candidatos aprovados com bonificação segundo a cor ou raça – 2008- 2010



Fonte: Coseac/UFF, 2008-2010.

As proporções com que a bonificação se distribui entre os grupos de cor/raça mostra pouca variação nos anos observados, mesmo considerando mudanças no volume de benefícios concedidos. A proximidade das taxas percentuais com relação à representação racial da população permite avaliar negativamente as possibilidades da política de bonificação como mecanismo de inclusão racial. Isso, mesmo considerando a super-representação de pretos e pardos entre os candidatos contemplados pelo benefício da bonificação, o que pode sinalizar uma motivação adicional para ingressar na Universidade. Entretanto, mesmo estando o programa restrito a estudantes oriundos das escolas públicas, os candidatos brancos constaram em todos os anos mais aptos em converter o benefício do bônus em aprovação no vestibular e ingresso na Universidade.

Nas amostras analisadas, a representação de brancos entre os estudantes com benefício deferidos varia entre 39% e 44%, ao passo que entre os beneficiados aprovados estes representam entre 41% e 49%. Processo inverso ocorreu com os candidatos pretos. Em todos os anos avaliados sua participação entre os inscritos com deferimento do benefício teve a máxima de 15,9%, em 2009, e a mínima de 15% em 2010. Porém, a taxa de aprovação máxima deste grupo foi 13,9%, também neste último ano. Os estudantes pardos, por sua vez, alcançaram maior equilíbrio entre o percentual de inscrições deferidas e a aprovação no vestibular, com maior diferença verificada no ano de 2010, quando foram 31,4% o total dos beneficiados e 27,4% os aprovados. Vale lembrar que nesse mesmo ano a bonificação instituída em 2008 concorreu com o bônus concedido a candidatos bem avaliados no ENEM.

A política de bonificação adotada pela UFF no período analisado por esta pesquisa, conquanto se defina pela noção das “ações afirmativas”, prima por uma abrangência que extrapola mesmo a ideia de um benefício social, caso especial da extensão do prêmio a todos os alunos com alto desempenho no exame de seleção para o ano de 2010. Nos anos em que o benefício esteve restrito aos candidatos oriundos da escola pública, cabe a crítica desta não contemplar adequadamente o aspecto das desigualdades raciais, argumento que subsidia a ideia da marginalização acadêmica de estudantes não-brancos.

2.2 – Expansão e diferenciação

Na perspectiva analítica desta pesquisa, os cursos de graduação compõem a unidade mínima de agregação dos estudantes no sistema acadêmico. A rigor, a distribuição dos estudantes por curso discorre sobre as preferências, aptidões e expectativas de realização pessoal cultivadas. De tal modo, a concepção destas diferenças por qualquer critério hierárquico tenderá sempre a envolver um certo grau de arbitrariedade.

Por outro lado, entende-se que a representação social sobre estas unidades é relevante para os processos que envolvem a decisão dos estudantes quanto ao prosseguimento de seu curso escolar em nível superior, suas probabilidades de êxito no exame de seleção e na formação na carreira[17]. Estas variáveis se mostram diretamente implicadas com o valor social atribuído a cada instituição e cada carreira profissional e aparecem na base das hierarquias internas a serem trabalhadas nesta pesquisa.

Regularmente, os cursos com maior valor social envolvem também maiores retornos pessoais ou financeiros, bem como requerem maior grau de investimento pessoal e familiar – medido em empenho acadêmico ou econômico-financeiro – para sua realização. Por conseguinte, a implantação de reformas educacionais pode criar mecanismos de diferenciação passíveis de subvenção dos custos de formação, projetando novas expectativas e criando novas oportunidades para a obtenção de títulos em carreiras anteriormente não vislumbradas.

Tais mecanismos frequentemente envolvem a criação de cursos de menor duração, assemelhados em seus conteúdos a formações tradicionais existentes, mas com certas limitações em suas possibilidades de atuação profissional. Esta forma de avaliação, no entanto, pode encobrir formas sutis de diferenciação relacionadas, por exemplo, com a composição social de turmas, adaptações da estrutura curricular ou a realização de cursos noturnos, os quais podem compor elementos importantes para o estabelecimento das hierarquias internas das instituições.

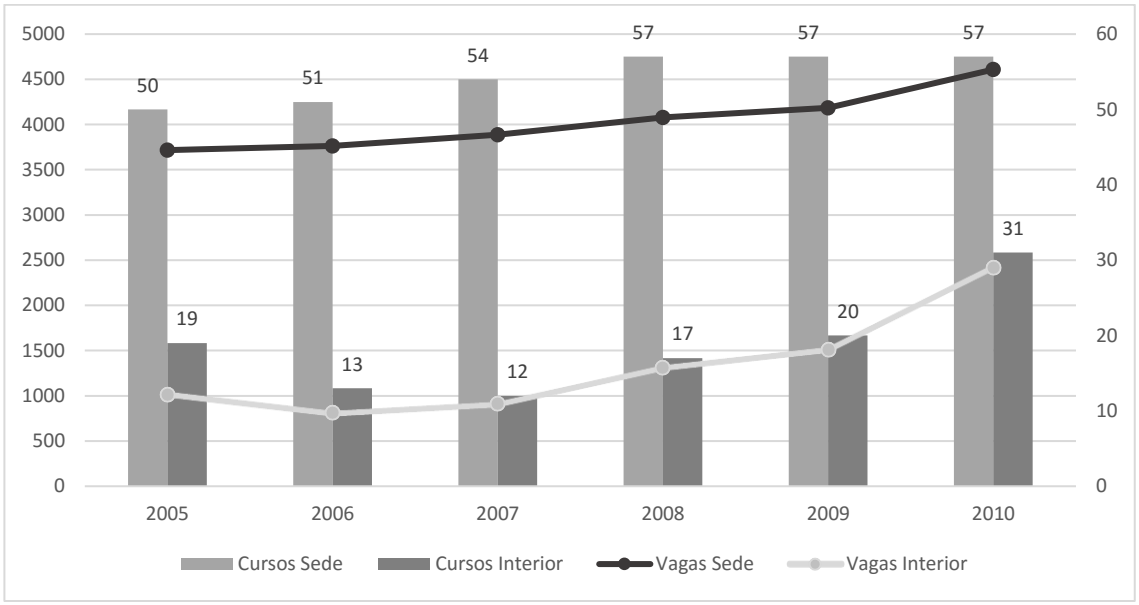
Sobre este aspecto, notamos que o número de cursos de graduação na UFF saltou de 69 em 2005 para 88 em 2010. Neste rol não aparecem cursos de curta de duração – o que se

[17] Acerca desse fato, Barbosa e Sant'anna (2010, p.160-161) ressaltam a diferença no sentido de valor atribuído a educação por classes sociais, afirmando a relação predominantemente instrumental estabelecida pelas classes populares com o sistema escolar, encarado como meio de inserção profissional e ascensão social. No sentido inverso, observam que os estudantes de famílias mais ricas tenderiam a perceber a educação de maneira simbólica, ou seja, como uma forma de realização pessoal e profissional. Esta diferença de percepção confere aos membros das classes mais abastadas maior fluidez quanto a suas decisões no espectro das carreiras de formação superior.

poderá observar a partir do ano de 2011, situado fora do escopo desta pesquisa. Portanto, sob o ponto de vista que vimos tratando, esta expansão de cursos dispõe em grau elevado de equivalência os cursos criados, sendo o deslocamento de unidades de cursos para o interior do estado a principal novidade no que diz respeito a expansão de vagas na Universidade.

O Gráfico 7 descreve o crescimento de cursos, observando sua distribuição por *campi* na universidade.

GRÁFICO 7- Número de vagas e cursos na UFF por Campus, 2005-2010.



Fonte: Coseac/UFF, 2014.

Em acordo com as diretrizes do Plano de Expansão apresentado ao Ministério da Educação, o deslocamento de unidades de cursos para regiões geograficamente distantes do campus-sede aparece como uma característica notável da expansão de vagas e da criação de novos cursos no período recente pela UFF[18]. Avaliada em termos de vagas, a estatística da

[18] Alusão a este processo implica reconhecer os efeitos dos estímulos presentes nas políticas públicas induzidas pelo Governo Federal. A promoção de vagas em cursos superiores pelas universidades federais em municípios de menor porte, localizados fora das capitais e Regiões Metropolitanas apareceu pela primeira vez inscrita nas propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2003, que em seu eixo voltado para a educação superior previu um primeiro ciclo de investimentos orientado para a regulação do ensino nas instituições privadas e a implantação de 10 novas universidades públicas federais e 48 novos campi em áreas interioranas. A instituição do Reuni, mesmo preservando os requisitos da autonomia institucional das universidades federais já constituídas, parecer ter se valido da mesma orientação. Uma indicação disto aparece na positividade esboçada na avaliação da "ênfase especial na interiorização" nas propostas apresentadas pelas universidades, em conjunto "com a oferta de cursos de formação para professores e a ampliação de vagas em cursos existentes" como os "pontos fundamentais para mudança do panorama atual da educação superior no Brasil" (BRASIL/MEC, 2009). Se tomarmos por indicador a relação da proporção de matrículas em universidades federais entre capitais e o interior,

evolução dessa oferta entre 2005 e 2010 demonstra uma expansão de 23% nos cursos do campus-sede, na região metropolitana, e de 137% nos *campi* do interior do estado.

Pois se é fato que a manutenção de cursos em *campi* espalhados pelo interior do estado pode ser identificada na estrutura da Universidade desde finais da década anterior, o aumento nesta oferta, especialmente a partir de 2008, alterou expressivamente a configuração da distribuição de oportunidades no interior da universidade. Entre 2005 e 2007, a proporção de vagas oferecidas em *campi* interior fluminense oscilou entre 17,3% e 21% do total da UFF, e alcançou o patamar de 34% em 2010.

A estratégia da UFF e algumas outras instituições federais por oferecer vagas em regiões interioranas pode se expressar por duplo interesse. Primeiramente pode representar a busca por ganhos em efetividade no projeto de inclusão social, em face das desigualdades socioeconômicas regionais. Em segundo lugar, revela-se uma estratégia conveniente de ampliação do espaço ocupado pela instituição no mercado da educação superior, com o favorecimento da redução dos espaços de concorrência com outras instituições privadas e, particularmente, públicas.

Entretanto, a caracterização da interiorização de cursos na UFF como elemento de diferenciação hierárquica enfrenta a escassez de um quadro de avaliação mais consolidado sobre estas experiências. Uma das raras avaliações disponíveis sobre um dos projetos de interiorização implementados pela UFF - o do *campus* Macaé (UFF) - revela entre os pontos positivos desta estratégia o engajamento do corpo discente na proposta de ensino e a participação do corpo docente no projeto, estimulado pela oportunidade de ganhos financeiros extraordinários, realizado sob a forma de bolsas de trabalho. Em contrapartida, denuncia o descumprimento de termos do convênio, particularmente relacionados com a infraestrutura acadêmica e a inexistência de um maior envolvimento da Universidade nas questões de ordem social e econômica relacionadas com o desenvolvimento da região (MOURÃO, 2008).

Desse modo, para efeitos desta pesquisa preconizamos uma nova forma de hierarquização dos cursos baseado no seu prestígio social, indicado pelos níveis de atratividade associados a cada curso ofertado pela Universidade. Sobre este fato vale assinalar que a inexistência de consenso quanto à forma mais adequada para a hierarquização de diferenças entre áreas de formação nas pesquisas sobre estratificação horizontal (GERBER e

podemos notar uma inversão no padrão de distribuição ao longo da década. Em 2001, havia 2,13 matriculados nas capitais para cada 1 no interior. Em 2010 esta relação inverte-se para 0,83 para cada 1.

CHEUNG, 2008), implica que os critérios utilizados na formulação das hierarquias podem ter impactos relevantes para os resultados identificados[19].

Neste caso, a opção por restringir nossa opção ao critério do prestígio social, indicado pela competição por vagas em cada carreira, incide no reconhecimento de sua objetividade e operacionalidade quanto a compreensão dos efeitos da abertura de novas vagas na percepção dos custos e benefícios pelos candidatos ao vestibular. Este indicador é concebido a partir do número de candidatos inscritos em relação ao número de vagas ofertadas em cada ano do vestibular.

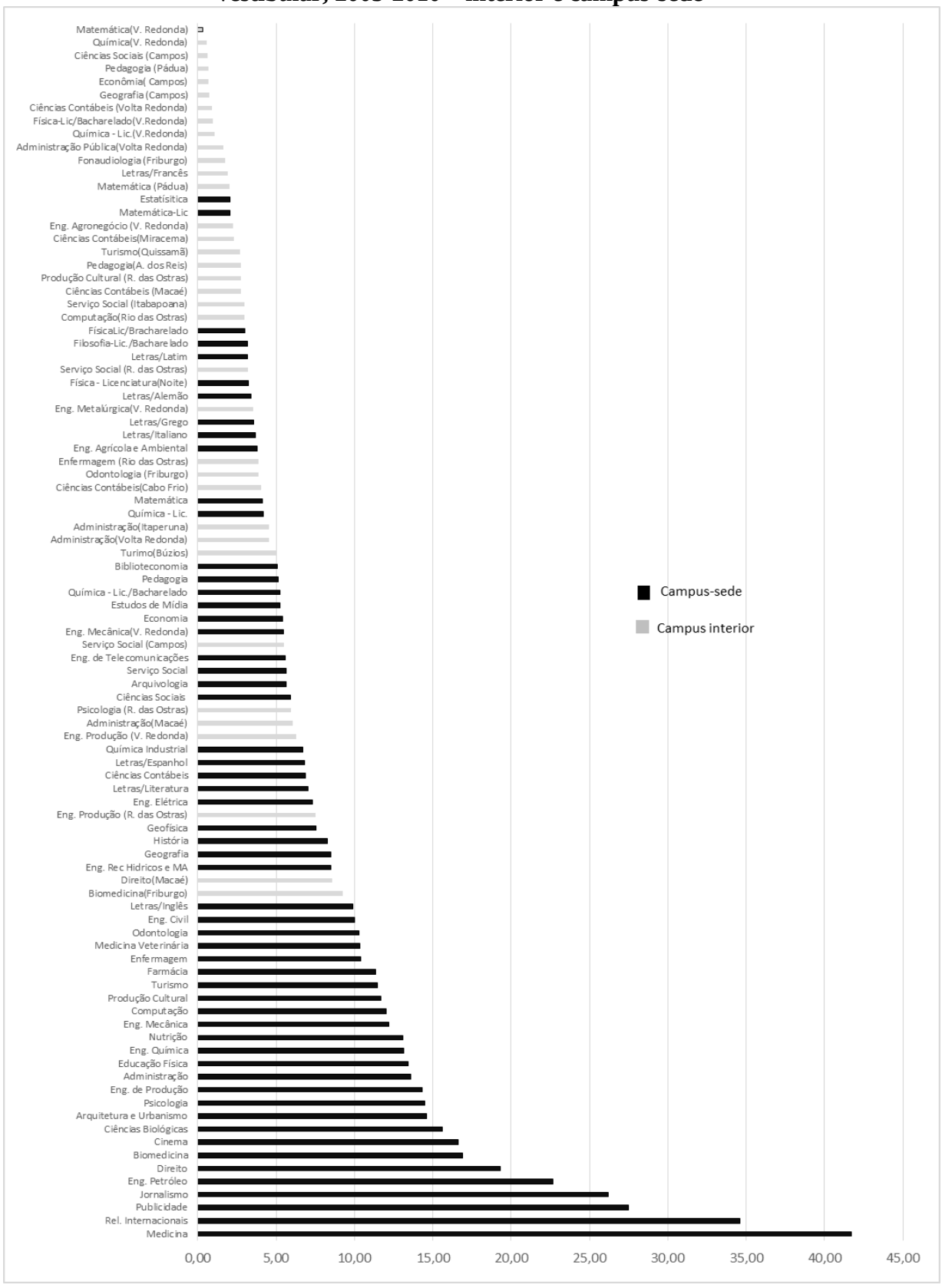
Assim, uma característica importante aparece no fato dos valores poderem variar no tempo, seja por aumento na oferta de vagas ordenada pela instituição ou pela redução de interesse manifestada pelos estudantes. Num caso ou noutro podem se encontrar eventuais convergências quanto às demandas do mercado de trabalho, uma vez que o número de formados em nível acadêmico constitui um dos mecanismos essenciais da *jurisdição* profissional, cujos reflexos se mostram na capacidade de regulação dos níveis de rendimentos percebidos e do prestígio social das carreiras. A investigação sobre estes mecanismos tem consolidado o papel da Sociologia das Profissões, cuja discussão mais acabada destaca de maneira exemplar o lugar ocupado pela profissão dos médicos[20].

Pensando em dirimir os efeitos dessas variações na composição do indicador, no gráfico 8 apresentamos a distribuição dos cursos segunda a relação candidato-vaga numa média nos vestibulares realizados entre 2005 e 2010.

[19] Na linha da teoria da reprodução, por exemplo, a maior parte das pesquisas toma como categoria hierárquica a composição social dos estudantes nas áreas de formação, como indicação do prestígio concebido pelo exclusivismo quanto a origem escolar ou de classe (BOURDIE e PASSERON, 2008). Já alternativas inspiradas pela teoria da escolha racional reconhece o prestígio social das carreiras a partir das oportunidades de ocupação e retornos salariais obtidos no exercício profissional (RIBEIRO E SCHLEGEL, 2013; NERI, 2005).

[20] Vide ABBOTT, Andrew Delano (1988). The system of professions: an essay on the division of expert labor. Chicago: The University of Chicago Press.

GRÁFICO 8 – Cursos da UFF ordenados pela relação candidato/vaga média no vestibular, 2005-2010 – interior e campus-sede



Fonte: Coseac/UFF, 2014.

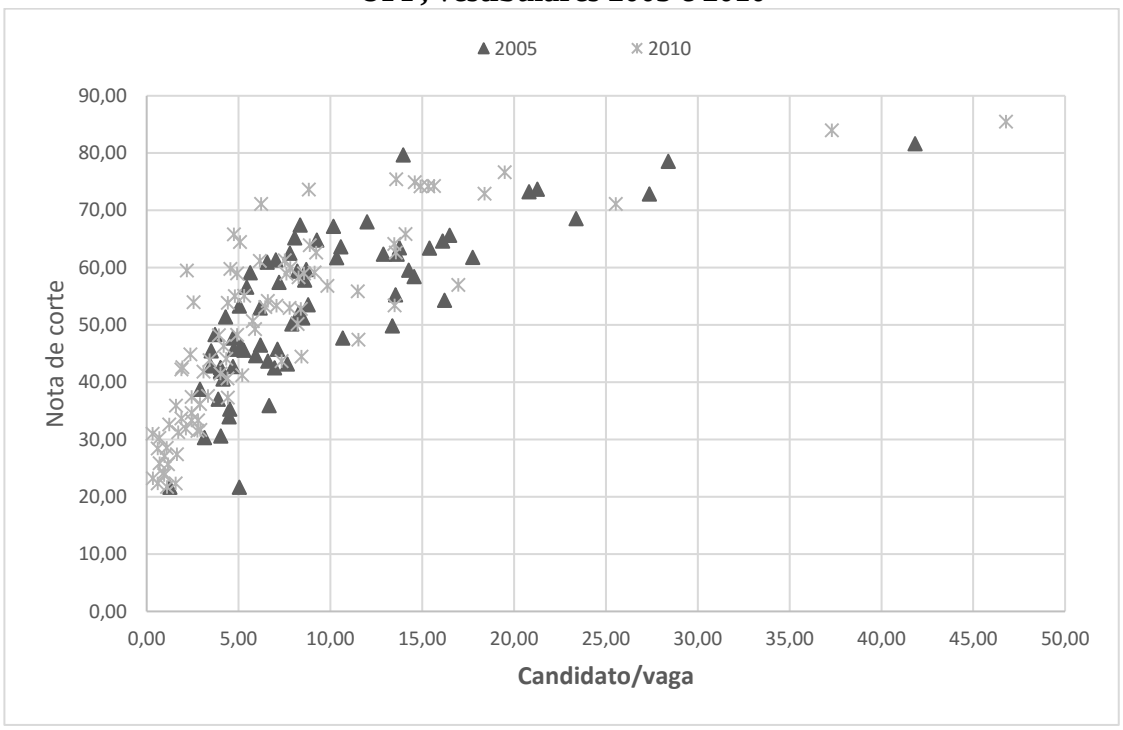
Como se pode notar, na ordem hierárquica representada no Gráfico 8 buscamos destacar os cursos realizados fora do campus-sede, os quais ocupam lugar majoritariamente entre os cursos com os menores índices de prestígio social para ingresso na UFF na média da relação candidato-vaga. Todos os 11 cursos com as menores médias de concorrência localizam-se fora do campus-sede, na Região Metropolitana. Destes, oito ainda apresentam número na relação de concorrência inferior a um candidato por vaga: Licenciatura/Bacharelado em Física (Volta Redonda), Ciências Contábeis (Volta Redonda), Geografia (Campos), Ciências Econômicas (Campos), Pedagogia (Pádua), Ciências Sociais (Campos), Química (Volta Redonda), Matemática (Volta Redonda). Dentre esses, os cursos de Biomedicina (Friburgo) e Direito (Macaé) encontram-se entre os piores posicionados na hierarquia de prestígio.

Além disso, podemos identificar uma presença massiva de cursos com formações relacionadas com a área de Licenciaturas nesta extremidade, situação inversa àquela observada na extremidade superior. Entre os mais prestigiosos, os cursos de Medicina e Relações Internacionais aparecem na ponta desta lista, com média de relação candidato/vaga de 41,74 e 34,63, respectivamente. Na sequência aparecem listados os cursos de Publicidade, Jornalismo, Engenharia de Petróleo, Direito, Biomedicina e Cinema, com variação da concorrência média entre 27,47 e 16,62.

Como efeito da concorrência, os cursos situados no extremo superior da hierarquia apresentam-se como aqueles com as maiores notas de corte para aprovação. Contudo, o fato da correspondência entre a seletividade e o prestígio dos cursos não ser perfeitamente linear, atesta a ocorrência de espaços de inserção de candidatos em situação de desvantagem social em cursos considerados de maior prestígio e vice-versa. Tal situação assevera a relação de correspondência entre a capacidade cognitiva e as características sociais identificadas em determinados áreas de formação, a qual será melhor explorado no capítulo posterior.

Neste momento, a questão principal consiste em saber o quanto as reformas podem a afetar a estabilidade das relações entre os níveis de concorrência e a seletividade dos cursos, evidenciada pela nota mínima de entrada. Para tanto, o Gráfico 9, a seguir, apresenta a correlação entre essas duas variáveis numa comparação entre os anos de 2005 e 2010.

GRÁFICO 9 – Correlação entre relação candidato/vaga e notas de corte nos cursos da UFF, vestibulares 2005 e 2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

Como o esperado, as duas variáveis representadas no gráfico possuem correlação elevada, com pequena mudança nos valores nos dois períodos (0,74 no ano de 2005 e 0,76 no ano de 2010). Muito embora o número de candidaturas entre esses anos seja relativamente próxima, as alternativas de distribuição de candidatos por cursos e o volume de vagas ofertadas são substantivamente diferentes. Na comparação entre esses dois anos, no entanto, tem-se a constatação que no ano de 2010 há uma quantidade maior de cursos com relação de concorrência inferior a cinco, o que pode facilmente ser atribuído aos efeitos da expansão de cursos para o interior do estado do Rio de Janeiro. Paralelamente, a maior parte desses apresenta também nota de corte inferior àquelas registradas no ano de 2005.

Porém, não se trata de um fenômeno que acontece de maneira uniforme em todas as faixas de concorrência da Universidade. Ou seja, nos cursos com relação candidato/vaga superior a 10,00 a tendência predominante é o aumento da competição com consequente elevação da nota mínima exigida para classificação. O curso de Medicina se destaca como um caso à parte nesse processo.

Em linhas gerais, no entanto, este dado descreve uma característica típica da estratificação horizontal. A prevalecer esta percepção, tende-se a confirmar a hipótese lançada por Ribeiro e Schlegel (2013), segundo a qual a inserção dos grupos em desvantagem no

ensino superior teria sido maior nos cursos onde houve maior expansão de vagas. Assim, tendo por finalidade a facilitação da operacionalidade da pesquisa, buscamos a composição dos cursos por quintis, os quais são estabelecidos pela escala indicativa do prestígio social, conforme o quadro 2 abaixo:

QUADRO 2 – Cursos por nível de prestígio

Quintil_1	Quintil_2	Quintil_3	Quintil_4	Quintil_5
41,74 - 11,71	**11,47 - 6,80**	**6,68 - 4,21**	**4,15 - 2,78**	**2,74 - 0,33**
Medicina	Turismo	Química Industrial	Matemática	Pedagogia(A. dos Reis)
Relações Internacionais	Farmácia	Eng. Produção (V. Redonda)	Ciências Contábeis(Cabo Frio)	Turismo(Quissamã)
Comunicação - Publicidade	Enfermagem	Administração(Macaé)	Odontologia (Friburgo)	Ciências Contábeis(Miracema)
Comunicação - Jornalismo	Medicina Veterinária	Psicologia (R. das Ostras)	Enfermagem (Rio das Ostras)	Eng. Agronegócio (V. Redonda)
Eng. Petróleo	Odontologia	Ciências Sociais	Eng. Agrícola e Ambiental	Estatísitica
Direito	Eng. Civil	Arquivologia	Letras/Italiano	Matemática-Licenciatua (Noturno)
Biomedicina	Letras/Inglês	Serviço Social	Letras/Grego	Matemática (Pádua)
Comunicação - Cinema	Biomedicina(Friburgo)	Eng. de Telecomunicações	Eng. Metalúrgica(V. Redonda)	Letras/Francês
Ciências Biológicas	Direito(Macaé)	Serviço Social (Campos)	Letras/Alemão	Fonaudiologia (Friburgo)
Arquitetura e Urbanismo	Eng. de rec. Hídricos e Meio Ambiente	Eng. Mecânica(V. Redonda)	Física - Licenciatura(Noite)	Administração Pública(Volta Redonda)
Psicologia	Geografia	Ciências Econômicas	Serviço Social (R. das Ostras)	Química - Lic. Noturno(V.Redonda)
Eng. de Produção	História	Estudos de Mídia	Letras/Latim	Física-Lic/Bacharelado(V.Redonda)
Administração	Geofísica	Química - Lic./Bacharelado	Filosofia-Lic./Bacharelado	Ciências Contábeis (Volta Redonda)
Educação Física	Eng. Produção (R. das Ostras)	Pedagogia	FísicaLic/Bracharelado	Geografia (Campos)
Eng. Química	Eng. Elétrica	Biblioteconomia e documentação	Ciência da Computação(Rio das Ostras)	Ciências Econômicas(Campos)
Nutrição	Letras/Literatura	Turimo(Búzios)	Serviço Social (Itabapoana)	Pedagogia (Pádua)
Eng. Mecânica	Ciências Contábeis	Administração(Volta Redonda)	Produção Cultural (R. das Ostras)	Ciências Sociais (Campos)
Computação	Letras/Espanhol	Administração(Itaperuna)	Ciências Contábeis (Macaé)	Química(V. Redonda)
Produção Cultural		Química Licenciatura(noturno)		Matemática(V. Redonda)

Fonte: Coseac/UFF, 2014

Conquanto devamos estar atentos para algumas distorções causadas pela agregação de cursos de diferentes áreas de conhecimento, devemos também ressaltar que esta operação confere maior densidade estatística aos dados observados, particularmente na análise sobre os casos de aprovação, situação em que os dados desagregados por unidade de curso tornam-se por vezes excessivamente rarefeitos.

A este título, observamos que a diversidade de áreas de conhecimento registrada entre os cursos com maior nível prestígio privilegia os cursos das áreas das Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias, em detrimento das áreas de Humanidades/Artes, com a ausência total de cursos ligado às Licenciaturas neste agrupamento. Por sua vez, a posição ocupada pelos cursos de Relações Internacionais e, mais ainda pelo de Medicina, é incontestável sob qualquer tipo de avaliação, o que permitiria situar estes cursos como casos excepcionais. Note-

se também que este último não esboçou qualquer alteração na oferta de vagas no período da avaliação, ao passo que o curso de Relações Internacionais, criado em 2008, reduziu a metade o número de vagas oferecidas em relação ao ano de sua criação.

Outro aspecto a chamar a atenção diz respeito ao fato de habilitações relacionadas a um mesmo tipo de formação apresentarem distâncias significativas em seu posicionamento na escala, situação mais emblemática no caso das habilitações das Engenharias e também das Letras. Comumente estas diferenças não se apresentam em análises baseadas em dados dos Censos, entretanto, podem ser importantes para o entendimento das estratificações horizontais no ensino superior. Neste caso, a exceção é remetida às diferentes habilitações do curso de Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Cinema), todos situados no 1º quintil da escala de prestígio.

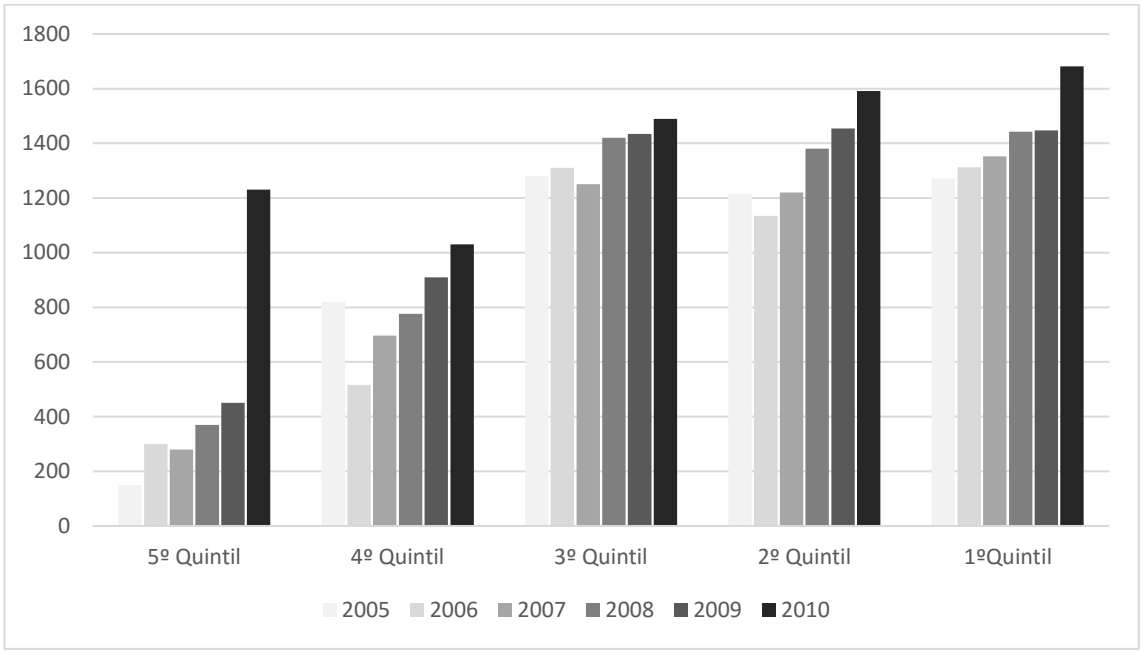
No 2º quintil da estratificação interna estão situados dois cursos ofertados em *campi* do interior, os mais bem situados nessa escala de prestígio (Biomedicina – Friburgo e Direito – Macaé). Afora a posição ocupada por alguns cursos cuja ocupação está voltada primordialmente para o campo da docência, caso da História, Geografia e das habilitações em Inglês, Literatura e Espanhol do curso de Letras. No restante, a quantidade de cursos das áreas de Saúde e algumas Engenharias estabelecem características semelhantes ao estrato anterior.

Os cursos situados no 3º quintil de concorrência aparecem num patamar intermediário, onde se mesclam cursos com tradicional predominância feminina ofertados no campus-sede (Arquivologia, Biblioteconomia, Serviço Social e Pedagogia, por exemplo) e outros com perfil de prestígio elevado, porém, ofertados em *campi* do interior fluminense, caso particular da Engenharia de Produção (Rio das Ostras e Volta Redonda), Engenharia Mecânica (V. Redonda) e Administração (Macaé, Volta Redonda e Itaperuna).

Os dois últimos quintis diferem poucos em suas características. Neles predominam os cursos ofertados em *campi* do interior do estado, além de alguns cursos voltados para habilitações docentes, inclusive aquelas para as quais se estabeleceu a reserva de vagas. Exceções a esta regra são os cursos de Engenharia Agrícola e Ambiental e de Estatística.

No Gráfico 10, portanto, apresentamos o crescimento de vagas na Universidade por estes estratos de prestígio.

GRÁFICO 10 – Variação na oferta de vagas por níveis de prestígio dos cursos, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

As informações do Gráfico 8 atestam novamente o fato das principais oscilações positivas na oferta de vagas terem se apresentados no conjunto de cursos que compõem a base da estrutura estratificada da Universidade, movimento este que se deu fundamentalmente pela agregação de cursos criados com a interiorização. Esta por sua vez, está intrinsicamente relacionada com o estabelecimento do REUNI. Em termos absolutos pode-se constar que a expansão de vagas ocorreu em todas as faixas de concorrência, movimento que se dá de forma continuada a partir do ano de 2007.

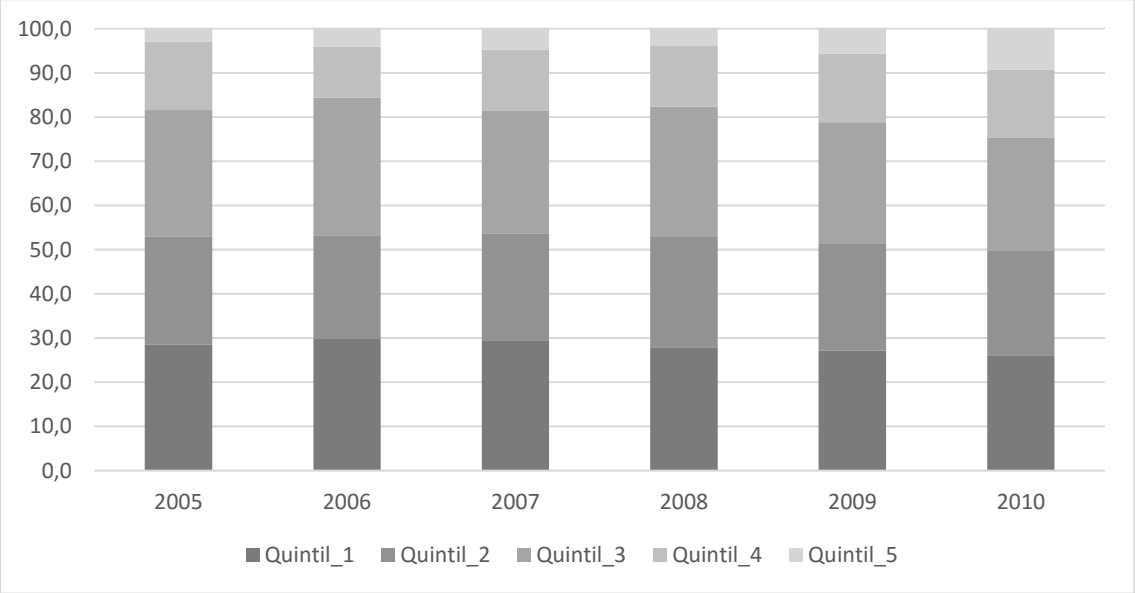
Na comparação entre os anos que representam os dois extremos da análise, observa-se que a variação na oferta de vagas nos quatro primeiros estratos teve crescimento moderado, com oscilação entre 16%, no 3º quintil, e 32%, no 1º quintil. Nitidamente o 5º quintil destoa de todos os outros. Em 2005 esse estrato de cursos registrava a oferta de apenas 150 vagas, alcançando o patamar de 1230 em 2010, numa taxa de crescimento correspondente a 820%.

Do ponto de vista dos argumentos da teoria da estratificação apresentados nesta tese, a constatação desses dados importa na medida em que o aumento global de vagas na universidade possa se demonstrar menos relevante para inclusão de grupos minoritários que a estrutura de distribuição dessas mesmas vagas. Mas muito embora a expansão de vagas tenha se dado prioritariamente pela criação de cursos ou ampliação de vagas no nível de menor prestígio social, majoritariamente em regiões do interior fluminense, não se pode afirmar que

essa condição tenha afetado profundamente a distribuição dos estudantes pelos níveis de prestígio da instituição.

O Gráfico 11 apresenta os percentuais de candidatos admitidos em primeira convocação na UFF entre 2005 e 2010.

GRÁFICO 11 – Distribuição percentual dos estudantes aprovados por nível de prestígio dos cursos na UFF, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

Numa primeira vista do gráfico podemos notar que os níveis de expansão dos estudantes admitidos por quintis de prestígio ao longo no 5º quintil não acompanha nem de perto a variação na oferta de vagas no mesmo estrato. Tal fenômeno se explica pela distribuição das inscrições de candidaturas, cuja inflação no extremo de maior prestígio se converte muitas vezes em ociosidade na ocupação no polo oposto. Em 2010, o 5º quintil passou a abrigar 9,3% dos aprovados, contra 3% em 2005. Ou seja, ao passo que a oferta de vagas teve crescimento equivalente a oito vezes, a proporção de candidatos ingressantes cresceu apenas três vezes.

A proporção de candidatos admitidos no 4º quintil se manteve estável em relação ao ano de 2005 na casa de 15,4%. No 3º quintil a proporção dos candidatos admitidos decresceu 3,1 pontos percentuais, alcançando o patamar de 28,2% do total. No 2º quintil a redução foi de 0,5 ponto percentual e no 1º quintil de 2,5 pontos percentuais, equivalente, respectivamente, a 24,2% e 28% das vagas. Assim, apesar da expansão dos cursos de baixo prestígio, a parcela de estudante na UFF acima do nível intermediário da estratificação não se apresentou abaixo dos 50,0% em nenhum dos anos analisados, dado este que pode ser utilizado para refutar

argumentos que prevejam a ocorrência de desprestígio institucional produzido pela mera expansão vagas.

2.3 – Expansão e interiorização

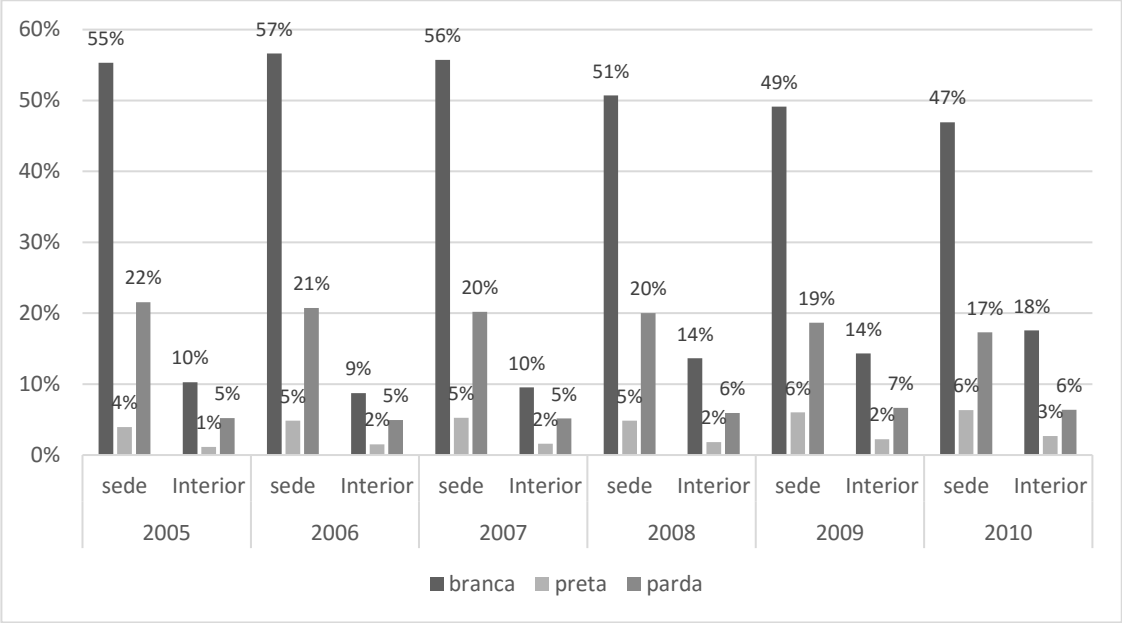
A análise da participação de grupos nos sistemas educacionais corresponde a uma das formas classicamente definidas pelas análises sociológicas para avaliação das desigualdades sociais. Do ponto de vista dos estudos quantitativos, esta abordagem implica em considerações a qualidade da participação experenciada pelos grupos num dado nível do sistema escolar. Nestes termos, é preciso diferenciá-la do ulterior debate acerca das desigualdades de oportunidades, a qual prevê a comparação das taxas de êxito em função das tentativas realizadas pelos grupos (LYNCH, 2000, p.93).

A estratificação proposta pela escala de prestígio adotada para esta pesquisa sinaliza a criação de novos cursos, concomitante a interiorização de vagas, como processos diretamente implicados na qualidade de acesso a UFF por grupos em situação de desvantagem. Esta ótica de analise permite argumentar que a localização geográfica dos cursos possa demonstrar importância particular na hierarquia de prestígio interna da UFF. Exemplos dessa ordem podem ser facilmente deduzidos do fato de cursos com a mesma formação, mas com distinta localização geográfica, ocuparem posicionamentos bastante distintos quanto ao esquema de estratificação. Essa constatação, por óbvia que pareça, denota consequências importantes no que diz respeito à estrutura de oportunidades.

Assim, nas análises que se seguem questionamos sobre o papel da interiorização na reconfiguração do perfil do alunado da UFF.

No Gráfico 12 apresentamos a distribuição por cor/raça em comparação com a localização do campus.

GRÁFICO 12 – Aprovados por cor/raça e localização do campus, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

Conforme demonstra o gráfico, a tendência geral de deslocamento de vagas para o interior não representa na mesma proporção a possibilidade de democratização racial da instituição. Ao contrário, os estudantes brancos foram os que mais se apropriaram das vagas abertas por esse movimento, os quais ocupavam 10% das vagas em cursos no interior em 2005 e passaram para 18% em 2010. Os pardos, apesar de haverem da mesma forma que os brancos reduzidos sua participação proporcional entre os ingressantes no município sede, não elevaram na mesma proporção sua participação em campus do interior, ampliando sua participação de 5% para 6%. Os pretos, apesar de representarem apenas 9% dos ingressantes em 2010, tem 1/3 desse total alocado em cursos no interior.

O Gráfico 13 segue esta análise com a distribuição por sexo.

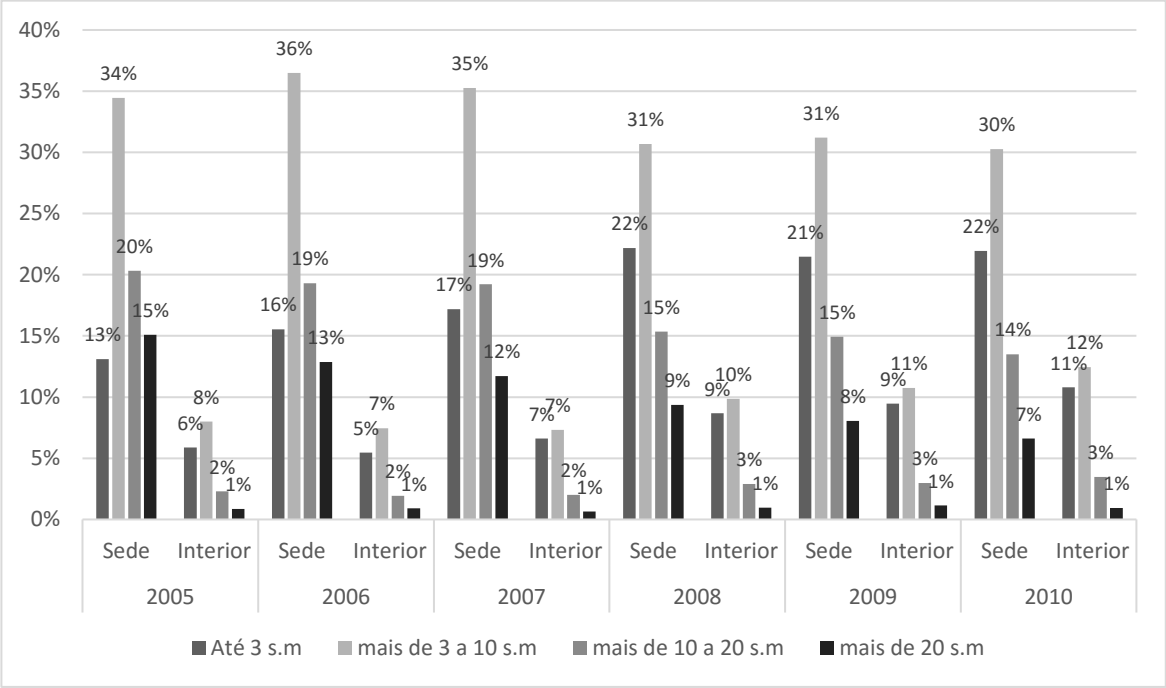
GRÁFICO 13 – Aprovados por sexo e localização do campus, 2005-2010

Fonte: Coseac/UFF, 2014

A observação desse gráfico destaca a manutenção das proporções de homens e mulheres na distribuição de aprovações por *campus*, com vantagem sutil para as mulheres, que expandem no interior a sua participação proporcional além daquela observada no ano de 2005.

O Gráfico 14, a seguir, a distribuição dos aprovados por classes de rendimentos, onde se apresentam as possibilidades de mudanças mais substanciais no que diz respeito a democratização da composição social da UFF a partir da interiorização de vagas, dado o crescimento da participação proporcional dos mais pobres em termos globais.

GRÁFICO 14 – Aprovados por classe de renda e localização do campus, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

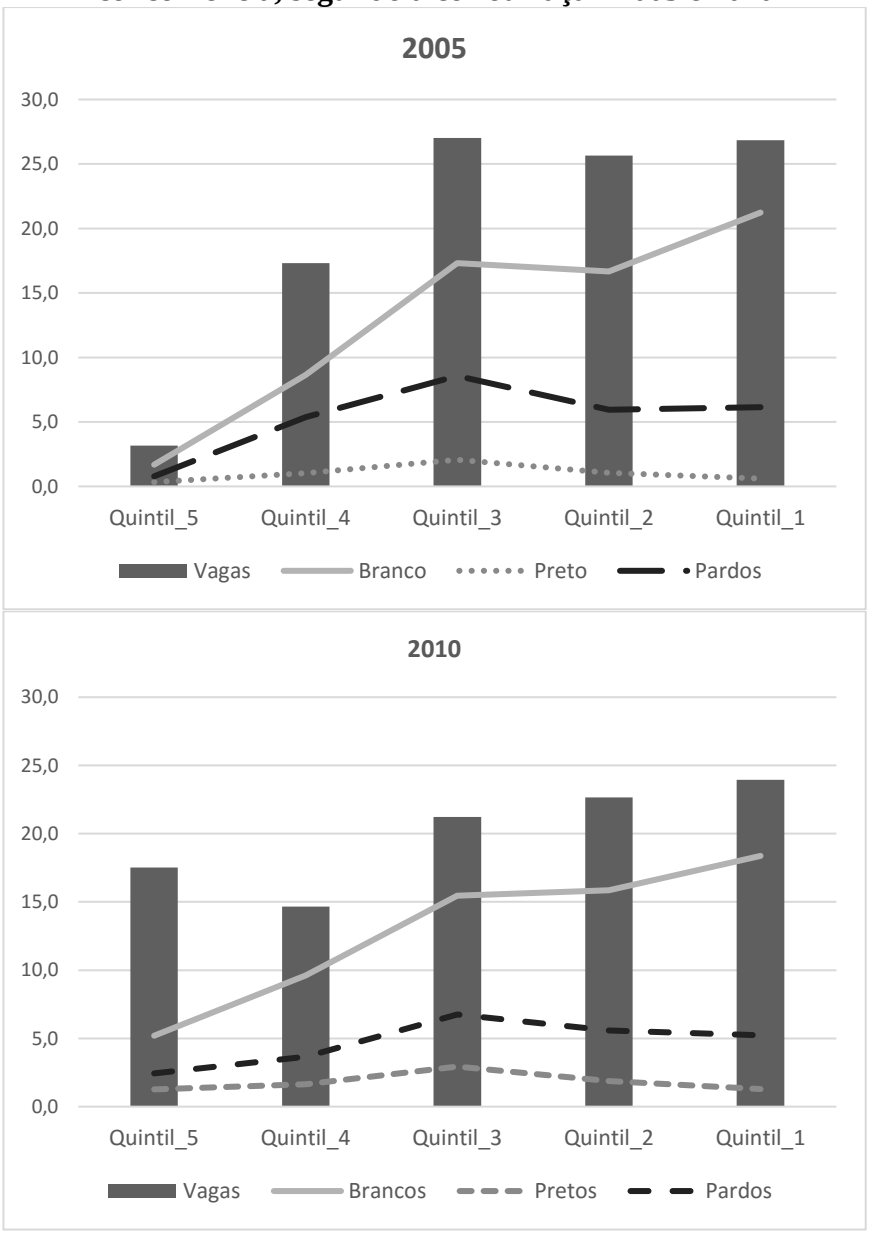
Segundo indica a análise do gráfico anterior, muito embora o crescimento da aprovação de candidatos de menor rendimentos tenha sido expressiva na UFF, não é possível demarcá-la em correspondência com o processo de interiorização. Proporcionalmente, o ingresso de estudantes com rendimentos de até três salários mínimos foi maior no campus-sede do que no interior. Uma explicação importante relativa a esse fenômeno apresenta-se no fato de, apesar dos cursos no interior representarem mais de 1/3 das vagas oferecidas pela Federal Fluminense, sua participação na proporção de estudantes efetivamente ingressos nos cursos é de apenas 16%, o que sugere patamares elevados de ociosidade dentre essas vagas.

2.4 – Expansão e estratificação horizontal de carreiras

Esta secção segue o propósito da análise da estratificação social orientada pela escala de prestígio proposta para esta pesquisa, na comparação dos anos de 2005 e 2010, onde se penetram os aspectos implicados com a interiorização de vaga se penetram. A análise, no entanto, pretende avaliar de um ponto de vista mais abrangente os resultados da expansão dos cursos sobre a participação dos grupos específicos na estrutura da Universidade.

Pela figura 1, a seguir, são representados os gráficos onde avaliamos as mudanças ocorridas relativamente a variável cor/raça.

FIGURA 1 – Gráficos da distribuição dos aprovados e vagas por quintis de concorrência, segundo a cor ou raça - 2005 e 2010



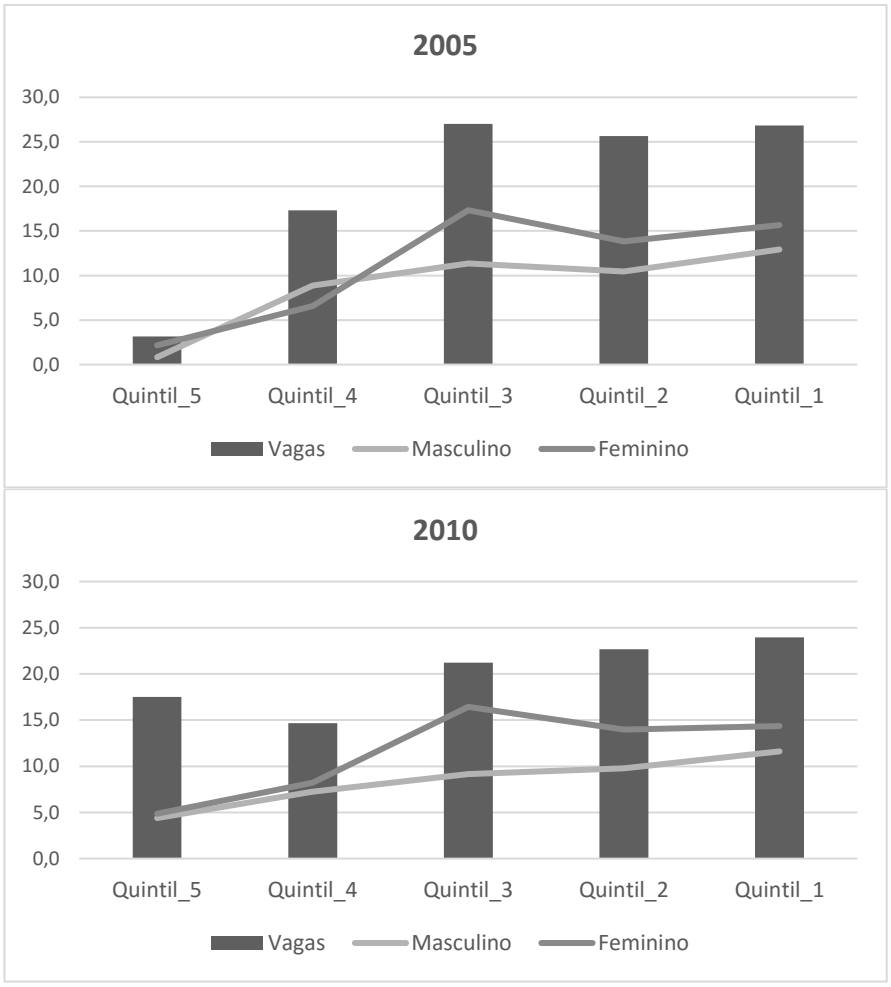
Fonte: Coseac/UFF, 2014

Como se pode notar nos gráficos, a distribuição dos marginais dos aprovados por quintis da estratificação sinaliza poucas mudanças na relação entre brancos e não-brancos quanto aos resultados finais do exame de seleção. De fato, em certos pontos da estratificação pode-se notar um evidente aumento das desigualdades decorrentes do crescimento no número absoluto de vagas, caso típico dos dois últimos quintis de concorrência. Ademais, a comparação entre esses anos revela no caso dos estudantes brancos tendência à linearidade na

distribuição, em conformidade com a estrutura de distribuição de vagas assumida pela Universidade. Pretos e pardos, por sua vez, conservam maior concentração de aprovados na faixa intermediária.

Com respeito desse registro, importa observar as mudanças ocorridas no aspecto relativo ao sexo, como se apresenta na figura 2.

FIGURA 2 – Gráficos da distribuição dos aprovados e vagas por quintis de concorrência, segundo o sexo - 2005 e 2010



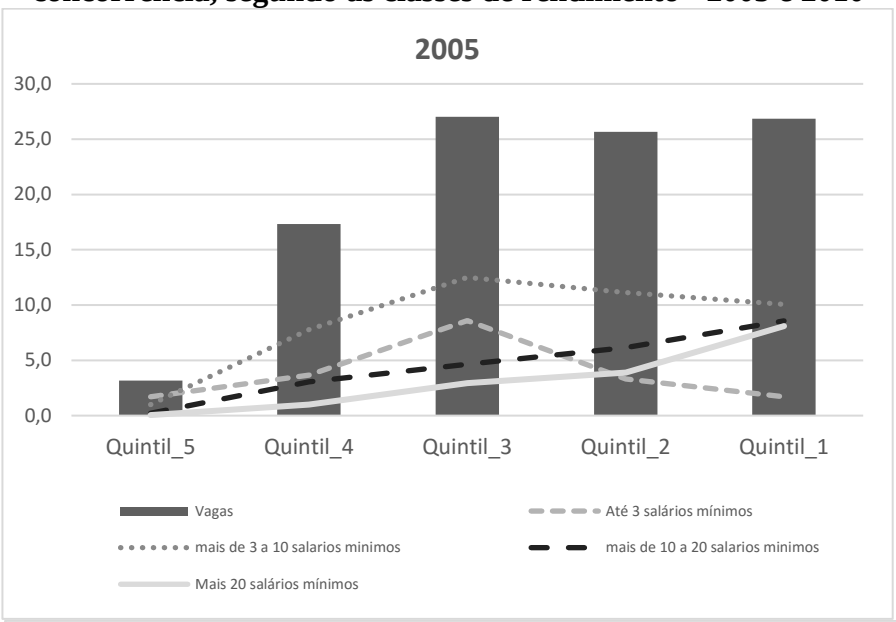
Fonte: Coseac/UFF, 2014

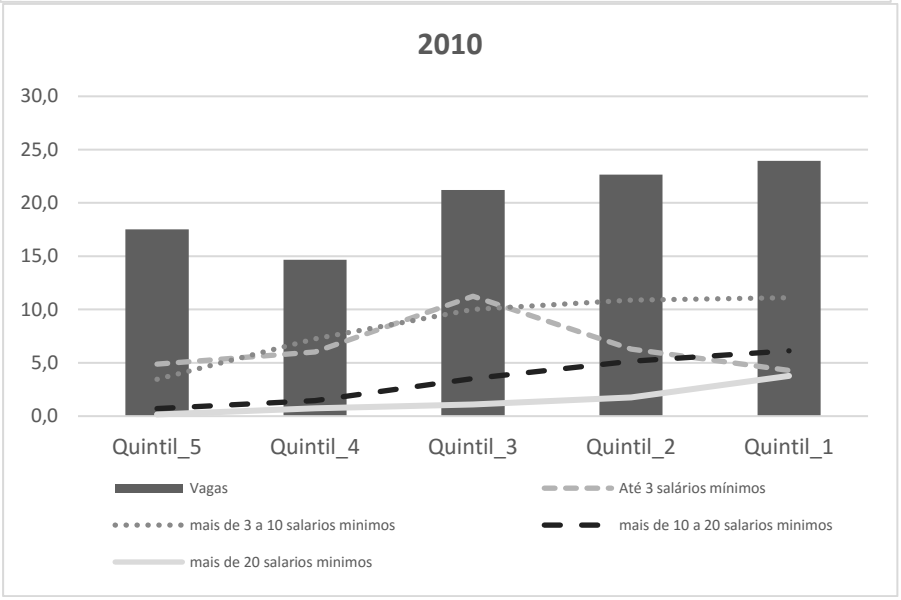
Conquanto a expansão de vagas na UFF tenha se mostrado particularmente favorável a participação das mulheres, importa notar a correspondência nas características de sua distribuição com a apresentada por pretos e partos. A concentração de certo número de carreiras tradicionalmente femininas no conjunto dos cursos agregados no interior no terceiro quintil aponta uma concentração comum destes grupos nestes estratos intermediários.

Relativamente à participação dos homens entre os aprovados, a expansão de vagas demonstra a inequívoca vantagem alcançada pelas mulheres. Exceto o primeiro quintil de concorrência, onde a diferença entre os sexos manteve-se praticamente estável, em todos os outros se evidência o crescimento das desigualdades em favor das mulheres. O quarto quintil de concorrência era o único no qual os homens superavam as mulheres em 2005, mas como sinal das características da expansão foram superados em 2010. Contudo, as diferenças nos dois estratos inferiores são expressivamente menores que as verificadas no estrato intermediário e nos superiores.

A análise das distribuições por classes de rendimentos apresentada na figura 3 pesa de modo particular o fato de uma parcela das reformas implementadas serem direcionadas aos grupos mais pobres.

FIGURA 3 – Gráficos de distribuição dos aprovados e vagas por quintis de concorrência, segundo as classes de rendimento - 2005 e 2010





Fonte: Coseac/UFF, 2014

Nesse caso, podem ser notadas mudanças substantivas na estrutura de distribuição. A título de observação pode-se constatar que a classe de renda até três salários mínimos demonstra uma estrutura semelhante àquela apresentada por mulheres e negros, com maior frequência de indivíduos no estrato intermediário que na extremidade inferior. E conquanto estes tenham sido diretamente impactados pelas Reformas, essa estrutura básica não foi afetada, como fica demonstrado na comparação dos gráficos.

De 2005 para 2010 é notável o aumento da classe de rendimento até três salários mínimos na Universidade. No terceiro quintil, onde apresentam a maior frequência de sua

distribuição, ultrapassaram ligeiramente o grupo na faixa de renda com mais de três a dez salários mínimos. Estes, que formam o agrupamento majoritário na universidade, foram os principais beneficiados pela expansão, onde o aumento da oferta de vagas tende a linearizar a sua participação na Universidade. A semelhança dos indivíduos das classes de renda mais elevadas os estudantes nessa classe de rendimentos alcançaram ampliar sua participação justamente nos cursos de maior prestígio.

Os grupos com renda superior a dez salários mínimos, no entanto, pouco se podem perceber nos agregados de cursos de menor prestígio social. E ainda que tenham reduzido a sua participação relativa, a estrutura de sua distribuição pouco foi afetada pelas reformas da Universidade. Como esperado, sua participação entre os aprovados cresce na mesma medida em que se caminha em direção aos cursos de maior prestígio social.

Em conjunto, a análise dos gráficos representados na Figura 3 afirma a existência de certo nível de correspondência entre a condição de negros, mulheres e os grupos mais pobres da sociedade. Essa afirmação oferece subsídio às propostas afirmativas orientadas para a questão social, em detrimento de questões de ordem étnica ou racial. Todavia, o fato das transformações terem afetado menos estes grupos que os mais pobres e as mulheres sinaliza propriedades especificas da questão racial. No capítulo 3, a seguir, exploramos algumas dessas questões, a partir de anotações acerca das disposições manifestadas por estudantes oriundos de tais grupos para o ingresso no processo seletivo do vestibular.

3. ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL: ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLHAS

A análise que estabelece critérios de hierarquização interna juntamente com evidencias de estratificação social nos cursos de graduação da UFF tem sequência nesse capítulo com a investigação dos elementos implicados na formação das subjetividades dos estudantes, a qual alegamos influência significativa sobre a decisão de inscrição no vestibular. Desta forma, a discussão centra nas diferenças de escolha de carreira por grupos de estudantes, considerando a possibilidade de mudanças frente às novidades introduzidas pelas Reformas sobre o mecanismo de seleção. Ou seja, mais que medidas voltadas para promover justiça social no acesso à universidade, abordaremos aqui as políticas afirmativas e a expansão de vagas por suas possibilidades de modificar e motivar os projetos pessoais de estudantes em situação de desvantagem social no sentido do enfrentamento das barreiras reais e simbólicas representadas pela hierarquia de cursos.

Formalmente, a inscrição corresponde ao ato que antecede a realização do exame Vestibular, onde o estudante manifesta sua expectativa de prolongar sua trajetória escolar numa dada instituição e curso de formação superior. Idealmente nestas opções vão refletidas as preferenciais, gostos e aptidões pessoais. Entretanto, conforme argumentaremos neste capítulo, as vantagens potenciais de aprovação para os cursos mais prestigiosos tendem a criar um novo tipo de hierarquia social, cujo efeito mais notável é a antecipação das desigualdades observadas na aprovação.

Sob esta ótica, ao analisar as escolhas para o vestibular ao longo da segunda metade da década de 1970, Ribeiro (2013, p.97) alertava para a necessidade de um maior conhecimento sobre os mecanismos psicossociais envolvidos nas preferências dos candidatos ao ensino superior. Tais mecanismo redundariam da atuação simultânea de fatores internos e externos a individualidade dos estudantes em concurso, os quais configurariam um tipo de "pré-seleção social na escolha das carreiras". Assim, conforme explica o autor, "a cada carreira estariam associados candidatos "com perfil socioeconômico e cultural extremamente definidos", de modo a formar uma "escala de prestígio das carreiras", cujas implicações mais importantes poderiam ser evidenciadas de forma mais ampla na composição da estrutura político-social do país.

A descrição desta escala de prestígio é concebida por três grupos de carreiras, com perfis sociais nitidamente distintos. O primeiro era formado por estudantes oriundos de

famílias de mais baixo nível socioeconômico e cultural, com renda familiar de até cinco salários mínimos, com responsáveis em ocupações manuais e escolaridade inferior ao nível fundamental. Neste grupo aparecem reunidas as carreiras que promovem às profissões docentes de nível elementar e outras, então recentemente alçadas a condição de formação de nível superior. O segundo grupo era formado por carreiras que conduzem às profissões de docência no ensino médio e carreiras novas, antes ocupadas por técnicos do ensino médio. Estas detinham as preferências de estudantes cujas rendas se aproximavam de dez salários mínimos, com os pais em ocupações intermediárias (pequenos comerciantes, funcionários públicos e militares) e escolaridade equivalente ao ensino médio. Por fim, no terceiro grupo estavam reunidas as carreiras orientadas para as "profissões liberais", onde se destacavam os cursos de "Medicina" e "Engenharia", preferidos pelos filhos das classes médias altas, cujos pais já possuíam diplomas de nível superior.

Outra característica destacada pelo autor é a associação entre a escala das carreiras e a distribuição por sexo das candidaturas. Neste caso, a preferência das mulheres pelas carreiras do primeiro grupo aparece como um prenúncio dos obstáculos enfrentados por estas para aceder as carreiras de maior prestígio, onde apareciam majoritariamente concentradas a preferência dos homens. Todavia, como indicio das mudanças que estavam por se iniciar, na categoria intermediaria, a distribuição de sexo mostrava-se mais equilibrada.

Em analogia com esta pesquisa, pode-se dizer que a "estratificação de prestígio" expressa também a percepção de vantagens por grupo de carreiras, servindo como um guia de orientação para as decisões individuais. Sobre este ponto de vista, Paul e Silva (1998), recorrendo a base de dados semelhante, reafirmam a existência de um processo de auto seleção no momento da escolha das carreiras. Numa primeira ordem este processo é descrito pelas diferenças de desempenho acadêmico exigidas para o ingresso em cada carreira, a qual levaria os candidatos a estimar *a priori* sua capacidade relativamente aos demais concorrentes. Além dessa auto seleção de base puramente acadêmica, os autores evidenciam uma outra modalidade, apoiada nas diferenças sexuais e socioeconômicas dos candidatos (PAUL e SILVA, idem, p.121). Neste quesito em particular, os autores pesam o fato dos cursos mais prestigiosos serem também aqueles com maior exigência de dedicação, o que inviabilizaria esta alternativa para estudantes trabalhadores, com responsabilidade pela sua própria manutenção no ensino superior.

Assim, a opção manifestada pelos candidatos encerra não apenas suas preferências e gostos, mas é introduzida, sobretudo, por suas características pessoais, sociais e sua confiança

quanto ao próprio desempenho acadêmico para superação de seus concorrentes ou ainda suas probabilidades de êxito profissional após a formação. De outro modo, as expectativas de frustração quanto ao enfrentamento da concorrência tenderiam a resultar na evitação de determinadas carreiras ou instituições antevistas como inadequadas a si ante as características sociais dominantes dos estudantes concorrentes.

Muito comumente abordagens dessa ordem centram perspectiva de análise na teoria da escolha racional, a qual oferece ainda explicação ao fato de uma parcela expressiva dos estudantes sequer manifestar interesse em seguir para cursos de ensino superior, evadindo do sistema escolar ou buscando segmentos que antecipem seu ingresso no mercado de trabalho (BOUDON, 1981; ELSTER, 1994; GOLDTHORPE E BREEN, 1996). Os pressupostos desta teoria compreendem um tipo de adaptação qualitativa dos modelos teóricos empregados nos estudos econômicos, em que pesam os parâmetros estabelecidos pela posição social na avaliação sobre os custos, os benefícios antecipados e os riscos da realização de dado investimento educacional (BOUDON, 1981). Tais abordagens asseveram a relevância atribuída aos sistemas escolares para as dinâmicas da mobilidade social, tão mais eficazes quanto maiores as taxas de cobertura nas etapas de formação básica que antecedem a alternativa de transição para o ensino superior. Assim sendo, estes modelos analíticos integralizam o conjunto dos estudantes e suas famílias num quadro de referência que, a título de simplificação na sua aplicação à realidade empírica, rejeitam a hipótese da influência de normas, valores ou crenças subculturais ao longo da estrutura social de classes. Ou seja, diante de um quadro em que é possível aos sujeitos reconhecer e distinguir entre as oportunidades ofertadas, eles podem operar racionalmente um cálculo em que pesam o auto interesse e as probabilidades de realização, alcançando um fim ótimo (ELSTER, 1994).

Esta perspectiva denota a existência de níveis satisfatórios de informação entre os estudantes acerca das oportunidades disponíveis nas diversas carreiras, das regras dos exames e suas próprias possibilidades de aprovação, simultaneamente que evoca a atribuição de peso relativo da cultura recebida por herança familiar sobre os níveis de escolarização alcançados pelos estudantes, especialmente quando nas etapas mais avançadas do curso escolar. Portanto, ainda que a posição de classe possa refletir níveis diferenciados de oportunidades e barreiras associadas com os custos e os riscos de dado investimento educacional (intermediado por fatores como a herança cultural, a defasagem escolar etc.), seus efeitos poderiam ser superpostos quando controlados pelo empenho individual no próprio processo de escolarização.

No modelo teórico-empírico proposto por Breen e Goldthorpe (1996), a aversão ao risco constitui o aspecto central na orientação das estratégias educativas seguidas pelos estudantes e suas famílias. O sentido conservador de suas ações está baseado no suposto que as famílias buscam minimamente assegurar aos seus filhos a chegada a uma posição socioeconômica equivalente à sua própria origem. Isto significa dizer que atuam para maximizar tanto quanto o possível as chances educacionais dos filhos, com o mínimo risco da ocorrência de descenso social. Portanto, dada a sua posição intermediária na hierarquia social, os autores concluem serem os filhos das famílias de classe média aqueles mais propensos a buscar a ascensão social pela via educacional, o que é estabelecido levando-se em conta as possibilidades de elevação na escala social e o diferencial de desempenho médio dos estudantes, maior entre os filhos da classe média do que nos da classe baixa, muito embora sejam as variâncias equivalentes em cada agregado de classe.

Acerca disto, o sistema teórico construído por Pierre Bourdieu perfaz a crítica da representação do indivíduo dissociado das relações estruturais mais amplas que envolvem o sistema social quanto a integração dos indivíduos no sistema escolar, o qual tem encontrado respaldo importante nas pesquisas brasileiras no campo das desigualdades educacionais. A referência a linguagem dos capitais por este autor, muito embora também encontre fundamento nos postulados das teorias econômicas, conduz a uma abordagem da ação menos prospectiva e mais centrada nas condições da socialização familiar do indivíduo. Para Bourdieu, a rede de relacionamento social (capital social), os saberes convertidos em títulos escolares (capital cultural) e a capacidade de consumo de bens e serviços materiais (capital econômico) constituem atributos familiares passíveis de serem transmitidos e incorporados à subjetividade das gerações mais jovens com retornos sociais correspondentes ao volume e a natureza dos recursos recebidos por herança do convívio social.

No conceito de *habitus*, o autor compreende assim uma síntese da incorporação dessas heranças, observáveis através das manifestações de gosto, práticas e ações dos indivíduos. Em consideração da tradição epistemológica das ciências sociais, pretende também por esta abordagem efetuar a mediação entre a objetividade das estruturas sociais e as práticas internalizadas pelos sujeitos, conformado num "duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade" (BOURDIEU, 1983, p.47). Explicitamente o *habitus* é definido como um "sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes... princípio gerador e estruturador das práticas e das representações" (BOURDIEU, 1983, p.61), funcionando como o principal fator

de agregação dos indivíduos como grupo ou classe na dimensão do espaço social, na medida em que permite estabelecer certo grau de coordenação entre as ações individuais e as necessidades objetivas engendradas pelos princípios geradores do próprio grupo.

Adequada à análise da orientação dos indivíduos nos sistemas educacionais, a teoria bourdiesiana faz menção das experiências e da estatística intuitiva observada por cada *classe* como matriz de referência para as escolhas e ações dos estudantes. Por este parâmetro, indivíduos provenientes de famílias com maior volume de capital cultural, mais que aquelas com maior volume de capital econômico, seriam as mais propensas a buscar a manutenção de seu *status* pela via escolar. No sentido inverso, a ausência dessa herança cultural ressalta também a escassez de êxitos pessoais e de referências positivas no meio social de origem, fato que induziria a regulação das aspirações individuais ao nível de uma realidade conhecida.

Sendo assim, as oportunidades de se alcançar o ensino superior e as chances de obter sucesso uma ingressado nesse nível de ensino são tomadas como função, ‘‘fundamentalmente, do nível cultural do meio familiar, anteriores a ação homogeneizante da escola e do meio escolar” (BOURDIEU, 1998, p.44). Por esta concepção, a superação de tais barreiras por estudantes provenientes dos meios populares configura tão somente uma exceção que atesta a regra, casos de *superseleção*, resultante da passagem por contínuos processos de seleção social. A atipicidade destes eventos apenas viria a legitimar a visão de autonomia e neutralidade concebida acerca dos processos de avaliação escolar, as quais formam a base da ideologia do mérito. Ao invés disso, a teoria bourdiesiana investe em denunciar a dominância dos fatores sociais nas classificações efetuadas a partir do processo escolar, em detrimento particular de variáveis de desempenho acadêmico.

A ilustração desses modelos teóricos não tem por razão ancorar o desenvolvimento da pesquisa numa perspectiva de análise exclusiva ou definitiva. Ao contrário, relembramos o aspecto relacional da vida social como um ponto de crítica recorrente a estas formas de abordagem, com considerações acerca das múltiplas formas de interação e mecanismos de influência sobre o comportamento social dos indivíduos (TILLY, 1998; LAHIRE, 2005). No entanto, ao ressaltarmos as nuances mais proeminentes dessas teorias buscamos também estabelecer os parâmetros de indagação sobre o sentido das escolhas individuais no sistema escolar.

De tal modo, a abordagem racionalista traduz a ação individual como o resultado de um comportamento orientado para a busca de um fim ótimo, numa equação que leva em conta a avaliação mais ou menos consciente dos meios disponíveis para alcançar um resultado

desejado, a partir das referências geradas pela condição socioeconômica da família, mas com privilégio da leitura do contexto presente em que se desenrola a ação. A teoria bourdiesiana, por sua vez, busca reforçar os elos entre os resultados da ação presente e as condições socialização experimentadas na trajetória percorrida pelos indivíduos na estrutura social. Neste caso, a ineficácia dos sistemas escolares como mecanismos de suporte à mudança social é denunciada pela equivalência do desempenho acadêmico dos estudantes com os volumes de capital cultural disponível no ambiente familiar, sendo as diferenças de comportamento frente à escola pelas distintas frações de classe um sinal inequívoco da reprodução do *status quo* por antecipação das expectativas de resultado.

Com referência às oposições entre estas teorias no que diz respeito à preponderância do status socioeconômico ou do capital cultural nas investigações acerca de seus efeitos nos resultados dos mecanismos de seleção, Mello (2011, p.38) aponta a ausência de discussões precedentes à proposição dessas variáveis macrossociais na construção dos modelos. Como exceção a esta regra, cita os estudos de De Graaf et. al (2000) e De Graaf e De Graaf (2001) como exemplos de abordagens alternativas entre estes aportes teóricos no âmbito da estratificação vertical. Em seus estudos, os autores propõem um refinamento sobre a apropriação dos conceitos de capital cultural, bem como o de riqueza familiar. No primeiro caso desdobram o conceito em variáveis que destacam as práticas relativas a familiaridade com a alta cultura (como frequência a diferentes tipos de museus, teatro e concertos) e no comportamento dos pais com relação à leitura.

Os resultados afirmam que este comportamento se mostra mais efetivo na conversão de vantagens para os filhos que o nível intelectual identificado pelas práticas culturais dos grupos dominantes. Em ambas os casos, no entanto, as variáveis de capital cultural revelam-se menos importante para os estudantes com alto background socioeconômico que para os menos favorecidos. Da mesma forma, a promoção de ambiente cultural favorável seria mais relevante que o background socioeconômico para a definição das chances de se alcançar maior nível escolar (De GRAAF et al, 2000, p. 108).

A especificação de indicadores de capital cultural seriam, então, a chave para a compreensão de trajetórias inesperadas perante os custos e os benefícios do investimento escolar individual. Sobre este aspecto, Mello afirma a importância da busca de maior apuro sobre a dimensão cultural nas abordagens acerca das escolhas e do processo de seleção no tratamento da estratificação horizontal. Este alerta leva em conta a possibilidade do

reconhecimento de relações não lineares entre a "origem social e sua estratificação educacional, tendo em vista somente a previsão de retornos econômicos" (Idem, p. 40).

Nesta parte da pesquisa, estas considerações vão remetidas a questão das escolhas efetuadas em face das hierarquias de prestígio nos cursos na Universidade Federal Fluminense. Entende-se que, por um lado, as transformações ocorridas na base do sistema educacional, juntamente com os estímulos produzidos pelas Reformas do Ensino Superior na década de 2000, criaram condições favoráveis ao aumento dos estoques de estudantes com características de desvantagem social entre os inscritos no vestibular. Ao nível individual, no entanto, o resultado desse investimento permanece limitado pelo quantitativo de vagas em cada curso, o qual se apresenta em correlação com os níveis hierárquicos de prestígio no interior na instituição.

Por assim dizer, podemos acreditar que os candidatos com maior vantagem social seriam os mais propensos a seguir seus investimentos, mesmo diante do aumento dos riscos de fracasso. Ou de outra forma, a evitação do fracasso poderia afetar as disposições de candidatos em desvantagem, regulando suas aspirações por ensino superior às carreiras comumente com menor número de inscritos por vaga. Tais questões não são triviais e invocam certo grau de conhecimento acerca da vontade subjetiva dos estudantes. Todavia, inspirados pelas formulações da literatura, nossa hipótese afirma que as chances de sucesso tendem a influenciar as escolhas individuais por carreiras universitárias, seja pela consciência antecipada do fracasso ou pela internalização das condições objetivas que distanciem o estudante dos perfis de sucesso.

Demonstrações dessa ordem tem em particular privilegiado a situação de grupos com menores rendimentos e mulheres. Portanto, dados os interesses mais específicos que movem esta pesquisa, esta mesma proposição é introduzida pelas aspirações manifestadas pelos estudantes negros. Esse foco é remetido à dúvida sobre a diferença de escolhas de carreiras superior por indivíduos racialmente distintos, porém submetidos a equivalentes condições sociais de vida.

Como instrumento adaptado à análise das relações raciais no sistema educacional, a projeção dessa análise retoma a noção de *habitus racial*, proposta por Silva (2006). Baseado no entendimento da teoria do *habitus*, este conceito concede autonomia aos fatores da desigualdade racial implicados nas diferenças de classe presentes na estrutura socioeconômica, compreendendo as decisões individuais também como um produto da internalização das experiências de racismo na sociedade, as quais conciliariam as escolhas

efetuadas pelos estudantes negros com um destino mais próximos da generalidade de seu grupo na universidade. A redução da participação de estudantes com afiliação racial negra nos cursos mais concorridos, portanto, poderia ser explicado como um produto das diferenças significativas nas escolhas realizadas por estes no ato da inscrição para o vestibular. E dado o caráter durável do *hatibus*, esta afirmação tenderia a permanecer mesmo diante dos estímulos provenientes das reformas educacionais.

3.1 – Subjetivação das escolhas: diferenças por cor

O crescimento da competição por vagas nas últimas décadas se reacende como o fator preponderante na ênfase das preferências apresentadas pelos grupos raciais ante as diferenças de prestígio entre instituições e unidades de cursos superiores (HEARN, 1991; DAVIES e GRUPYY, 1997; BOWEN E BOK, 2004). Bowen e Bok (2004) argumentam que é inerente às instituições academicamente mais seletivas disporem de uma demanda de candidatos qualificados muito acima do número de vagas, de tal modo que a "neutralidade à raça" tenderia a favorecer as vantagens históricas desfrutadas pelos candidatos brancos em termos de "recursos, meio ambiente e capital intelectual" na transição para o ensino superior (p. 16).

Os questionamentos em torno dessa matéria na sociedade norte-americana culminaram no entendimento jurídico, acerca da legalidade do reconhecimento da raça como um dos critérios válidos nas ações afirmativas implementadas pelas instituições de ensino superior com vistas a promover maior diversidade nos *campi* universitários. A prevalência desta regra durante as duas décadas que sucederam a sua legitimação pela Corte Suprema em finais dos anos 1970 incluiu em sua avaliação o entendimento que estudantes negros seriam negativamente afetados pelas experiências de racismo e de discriminação, de tal modo que a adoção de ações afirmativas com base na raça no âmbito do sistema de educação superior contribuiria para elevar o padrão de vida dos negros a níveis equiparáveis ao dos brancos, criando referências positivas para todo o grupo. Ainda de acordo com os autores, a preferência à raça em detrimento de medidas mais abrangentes que contemplassem igualmente todos os pobres é justificada por uma questão de ordem numérica. Ou seja, estudantes pobres tenderiam a alcançar desempenho inferior na concorrência por vagas e, mesmo estando os negros superepresentado dentre o conjunto da população mais pobres, eles representam uma minoria

dentre os estudantes de baixa renda aptos ao ensino universitário (BOWEN e BOK, 2004, p.88).

Entretanto sejam inegáveis os avanços alcançados pela população negra no período em que vigorou de maneira predominantemente as medidas de reversa de vagas, Steele (2003) afirma que ainda permanece para a sociedade o desafio de compreender a sub-performance dos estudantes negros em diversos indicadores de realização no sistema educacional, tais como o desempenho em testes padronizados, as taxas de acesso e conclusão do ensino superior. Com base nisso, sugere a existência de fatores adicionais às origens de classe que afetariam o desempenho destes estudantes em situações concorrenciais que incluam a participação de estudantes brancos, sintetizada na *Teoria da Vulnerabilidade ao Estereótipo (Stereotype Threat),* cujo princípio afirma a ameaça de ser visto pelas lentes de um estereótipo negativo e o temor de agir inadvertidamente de forma a confirmar tal estereótipo como fatores propenso a afetar a atitude de estudantes negros.

Empiricamente esta teoria é confirmada por experiências onde se compararam o desempenho de grupos de estudantes negros e brancos ingressantes no ensino superior submetidos a exames de avaliação aplicados com diferentes alegações. O primeiro exame foi aplicado sob a alegação que o mesmo visava a avaliação das habilidades intelectuais, situação na qual os negros obtiveram resultados muito inferiores aos brancos. Dado que esta diferença poderia advir de fatores relacionados com a motivação ou diferenças nos níveis de cognição, um segundo exame foi aplicado, com ênfase contrária, ou seja, alegou-se que os resultados não pretendiam o estabelecimento de diagnóstico sobre as habilidades individuais. Nesta segunda ocasião, negros e brancos obtiveram desempenhos equivalentes.

O aspecto mais interessante da conclusão apresentada por esta pesquisa adverte para as diferentes formas como os estudantes negros podem ser afetadas pela *estereotipação* de sua aparência física. Neste caso, aponta o estudo, os estudantes negros mais habilidosos e com maior identidade com o universo acadêmico estariam mais propensos que outros às pressões exercida pela estereotipagem, uma vez que empregam maiores esforços na sua realização social pela via escolar. Sendo assim, estes manteriam uma vigilante preocupação acerca da percepção negativa da sociedade e as formas de tratamento empregadas por seu grupo, a qual poderiam impor riscos às suas próprias expectativas de retorno de seu investimento educacional[21].

[21]A título de reforço acerca do ponto de vista dessa teoria, Reay et al. (2001), ao analisarem as opções de ensino superior realizadas por estudantes das classes trabalhadoras pertencentes a minorias étnicas na Inglaterra identificam um tipo de "constrangimento emocional", adicional aos fatores de risco referidos pelas desvantagens

No que toca este aspecto das relações raciais, a historiografia e a teoria sociológica tem assinalado diferenças marcantes na comparação entre a sociedade norte-americana e a brasileira. No entanto, estas não descartam a possibilidade de apropriação dessa teoria para o entendimento do comportamento racial brasileiro.

Um traço importante dessas diferenças é apresentado no estudo realizado por Oracy Nogueira (1985), que estabelece uma tipologia para demarcar as características da exclusão racial nos dois países. Para o autor, enquanto naquele país prevaleceria um padrão discriminatório baseado no "preconceito de origem", com ênfase posta sobre a ascendência racial e as relações de parentesco dos indivíduos, no Brasil, este padrão é descrito pela ideia do "preconceito de marca", onde a sujeição ao racismo se coloca em função dissimilaridade das características aparentes dos indivíduos com relação ao padrão de cor ideologicamente dominante.

Esta caracterização evoca a existência de certos níveis de flutuação do racismo no Brasil com relação às características de suas vítimas potenciais, o que não se daria nos lugares onde prevalece o "preconceito de marca". Por seu turno, o registro frequente da presença de tipos raciais mestiços entre os membros da classe média brasileira serviu de base para traçar a *mestiçagem* como parte essencial da originalidade do projeto nacional, com sustento na ideia da *democracia racial* (TELLES, 2012; GUIMARÃES, 2010). Com ampara desta visão, os pioneiros da moderna Sociologia brasileira traduziram a estrutura social brasileira como o caso de uma "sociedade multirracial de classes" ou grupos sociais abertos (PIERSON, 1942), onde o predomínio de relações raciais harmônicas, evidenciava a ausência de barreiras ascensionais para os distintos matizes *cor* da população (AZEVEDO, 1953; HARRIS, 1956; WAGLEY,1968).

Conforme afirma Guimarães (2010, p. 110), a predileção pela adoção da categoria nativa da "cor" estabelece um contraponto ideal com a realidade descrita da sociedade norte-americana, em demérito ao reconhecimento de categoriais raciais no país. Esta percepção é favorecida pela ausência de dispositivos legais na história republicana do país que visassem a normatização da relação dos brancos com outros grupos raciais, além de uma limitada capacidade de mobilização e ação política com base em ideias raciais. Nestes termos, a democracia racial expressa um tipo de "interação que não limita direitos e oportunidades de

das condições de vida material, propenso a conduzir suas preferências para a busca por ingresso em instituições menos tradicionais, distante daquelas onde se concentram as elites. REAY, D. et al. *Choices of degree or degrees of choice? Class,'race'and the higher education choice process*. **Sociology**, v. 35, n. 04, p. 855-874, 2001.

vida aos negros e *pessoas de cor*", conformando uma ideologia que desloca a rigidez associada às categorias raciais para um tipo de identificação centrada na conjugação de múltiplos atributos pessoais, que variam desde marcadores fisionômicos - como a pele, cabelo, nariz, lábios – a aspectos culturais - como o gestual, linguagem e títulos[22].

Uma segunda geração desses estudos enfatizou o fato dessas conclusões terem se baseado em sua maioria em pesquisas realizadas em regiões distantes dos centros mais dinâmicos do desenvolvimento, onde o processo de industrialização consolidava o regime de competição e estratificação social por classe. Estes novos estudos vão perceber na industrialização o indutor do acirramento da competição social por qualificações e ocupação, pelo qual a estereotipação e aos atos de discriminação assumem também novo relevo. Para estes autores, tal estratégia, converte-se num recurso de vantagem em favor dos trabalhadores brancos, o que, no entanto, não encerra as oportunidades para os grupos de cor (FERNANDES, 1978; COSTA PINTO; 1998).

Na pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro, Costa Pinto afirma que as estruturas engendradas pela industrialização no distrito federal incorporaram as desigualdades raciais em suas várias dimensões. No plano educacional especificamente, a imagem do "branco doutor" e do "preto ignorante" são descritas como uma síntese das representações das relações raciais nesse campo. Assim, nas histórias de ascensão experimentadas por pretos e pardos nas posições mais elevadas na pirâmide social o autor revela o isolamento racial como um drama pessoal decorrente do próprio sucesso obtido. Com efeito, identifica justamente neste grupo maior resistência à integração ao regime de classes, com preferência pela mobilização em torno de *associações de novo tipo*, devotadas à denúncia e ao combate dos casos de racismo, em contraposição das *associações tradicionais*, constituídas em torno de eventos culturais e religiosos de matriz africana, cuja tendência à miscigenação compunha a tônica do funcionamento.

Ao comentar as práticas racistas efetuadas contra a população negra no Brasil, Florestan Fernandes (1978) destaca também o despreparo moral e técnico legados pelo passado escravista como elementos potencializadores dessas ocorrências. Na visão do autor, tais condições, na medida em que desabilitam a competitividade dos negros numa sociedade classista, favorecem a manutenção de representação social do negro em conexão com o

[22] Alguns trabalhos sobre o tema vão se referir a adesão de negros a ideologia do bacharelismo como uma estratégia particular de desvinculação dos estigmas associados a cor, onde a posse do diploma superior, particularmente em profissões liberais, equivaleria a um tipo de crachá de autorização para circulação no universo da classe dominante. Vide, p.e, AZEVEDO, Thales, 1996. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio.* Bahia, 1955.

"escravo" do antigo regime. E a propósito do reconhecimento da disfuncionalidade dessas práticas racistas para a consolidação da sociedade industrial de classes, concebe nas mudanças de atitudes dos próprios indivíduos "negros e mulatos", os melhores caminhos para superação do quadro de desvantagens.

> *(...) a integração à ordem social competitiva depende de certos pré-requisitos. O negro e o mulato precisam deixar de conceber-se, psicológica e socialmente, à luz da imagem do 'negro' construída no passado recente. Ou fazem isso e disputam as oportunidades de classificação e de ascensão existentes, ou continuam à margem do fluxo da vida social organizada e de seus proventos econômicos, políticos e morais (...) O 'negro' tem de decidir entre a exclusão consentida e a participação imposta.* (FERNANDES, 1978, p.194)

O impulso a ação individual evocado por Fernandes não descarta o reconhecimento do racismo como barreira ascensional, todavia, sua posição é calcada na crença da inevitabilidade da imposição do regime de classes, cuja característica mais premente seria a inviabilidade do uso de fatores adscritos como a raça ou cor como critérios de avaliação de desempenho dos trabalhadores. De tal forma, a submissão dos fatores raciais à generalidade da classe dependeria sobretudo dos próprios negros que, afetados em suas condições sociais e psíquicas pelo passado escravagista, deveriam empreender seus esforços por se ajustar às condições da sociedade competitiva dos novos tempos.

Já numa terceira geração de estudos sobre as relações raciais no Brasil, uma nova perspectiva se projeta sobre as oportunidades de mobilidade intra e intergeracional de brancos e não-brancos (SILVA, 1978; HASENBALG, 1979; PASTORE E SILVA, 2000[1979]; HASENBALG E SILVA, 1988). Aqui, a sofisticação das metodologias de análise se encontram com as possibilidades abertas pela reintrodução de variáveis relativas a cor dos entrevistados nos registros da Pesquisas Nacional por Amostragem de Domicílio, a partir de 1973. Porém ao contrário das tendências assinaladas pelos estudos anteriores, as conclusões agora vão em direção a caracterização do caráter estrutural das desigualdades raciais, herdado do passado colonial e atualizado pelas práticas racistas da sociedade. Tal conclusão engendra a noção de um *processo acumulativo de desvantagens*, em que a origem social dos grupos *não-brancos* em termos de rendimentos, escolaridade e ocupação se mostram em contínuo com os resultados de seus destinos mais evidentes.

> *...as práticas discriminatórias, a evitação de situações discriminatórias e a violência simbólica perpetrada contra não-brancos se reforçam mutuamente, fazendo com que normalmente negros e mulatos regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o 'lugar apropriado' para pessoas de cor."* (HASENBALG e SILVA, 1988; p.167)

Neste caso, o racismo se expressa como variável interveniente não mensurada, deduzida da parcela da variância não explicada pelos fatores introduzidos no modelo, cuja funcionalidade se faz perceber na influência dos indivíduos não-brancos e suas famílias para atuar no cenário competitivo. Esta linha de estudo forneceu subsídios importantes para o reconhecimento da realidade do racismo com entrave às possibilidades de ascensão dos "não-brancos", terminologia frequente à utilizada por estes pesquisadores como estratégia operacional das análises, concebendo certo grau de autonomia às variáveis raciais

Em síntese, o conjunto desses trabalhos aponta para a ação continuada do racismo em distintos momentos da vida e de gerações da população negra, com efeitos para a auto representação de uma parcela dos negros, que regulariam assim suas expectativas no sentido da busca de uma realidade provável. Do contrário, a competição por ingresso em espaços mais exclusivos da sociedade teria como consequência uma redução nos níveis de satisfação com a própria realização, dado a ruptura de laços com as suas origens e o isolamento social num universo dominado por pessoas brancas.

Entretanto, a consideração ao peso atribuído ao fator educacional para os diferenciais de mobilidade fomentou uma série de pesquisas que adentram ao interior das escolas buscando reconhecer as interferências das práticas pedagógicas sobre a formação do aprendizado e o desempenho das crianças de "cor". Estes estudos, na mesma medida em que reconhecem nas formas de tratamento docente e nas representações produzidas pelas práticas pedagógicas mecanismos de atuação contra estima dos estudantes pretos e pardos (BARBOSA, 2005), reafirmam na formação escolar uma estratégia de reequilibração das relações entre os grupos raciais e promoção de oportunidades da ascensão negra.

Deste ponto de vista, a etnografia empreendida por Teixeira (2003) é especialmente importante por abordar um amplo leque de estudantes negros em trajetórias de formação universitária, tendo como campo de pesquisa a própria UFF, em finais da década de 1990. Em sua maioria, os entrevistados reconhecem a universidade como um espaço onde o racismo está presente em níveis expressivamente menores que o restante da sociedade, fato que os colocaria também em posição de distinção com relação a maior parte dos membros de seu grupo de origem. Nessa trajetória percorrida, a autora ressalta os "esforços próprios" e algumas "redes de apoio familiares e pessoais" como as vias principais para a concretização do projeto de cursar uma carreira de nível superior, entretanto, a fragilidade dessas estruturas desloca com muita frequência suas opções para cursos de "menor prestígio social das áreas das Ciências

Humanas", como uma solução realista diante do enfrentamento de uma séria de dificuldades de ordem socioeconômicas (TEIXEIRA, 2003, 198).

Ao lançar mão da noção do *habitus racial*, como explicação das decisões dos estudantes negros em suas escolhas no vestibular, funcionalmente pretendemos estabelecer o caráter regular e estável da relação entre os termos das condições de socialização de estudantes negros que, adicionalmente incorporam os estereótipos produzidos pelo racismo na elaboração de seus *projetos* individuais. A força deste argumento, traduzido diretamente da teoria bourdiesiana, se reveste do fato que o habitus se assimila no corpo, mais que na mente (BOURDIEU, 1983; 1998). Isto significa dizer que as formas de atuação no mundo seriam equivalentes as formas de representação deste mesmo mundo, donde se excluiria a possibilidade de uma mediação da consciência sobre os atos, tal como atestam os defensores da teoria da escolha racional.

Porém, dado que "representação" e "ação" constituem momentos distintos do fluxo da vida, a introdução da noção de projeto na tipificação do *habitus racial* indica uma atenuação sobre o conceito original e também um recurso de apreensão das possibilidades de realização de mudanças no mundo social. Essa abordagem vale-se da perspectiva aberta por Dubar, onde a produção do *habitus* é compreendida não a partir das "condições objetivas de sua produção", mas como o produto de uma "trajetória social" orientada, e não determinada, pela descendência familiar (DUBAR, 2005, p 80). Seguindo estes passos,

> *A problemática assim ampliada faz da socialização um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto de sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência. Sem dúvida implica uma relação histórica entre o passado e o presente (...) Quanto mais os pertencimentos sucessivos ou simultâneos forem múltiplos e heterogêneos, mas se abrirá o campo do possível e menos se exercerá a causalidade de uma probabilidade determinada. (DUBAR,2005, p.94).*

Portanto, a noção de *projetos* aplicada a intenção de ingresso num curso superior, aproxima-se aqui do conceito manifestado na obra de Schutz (1979, p. 123), que o define como um antecedente da ação em si, um tipo de conduta encoberta, orquestrada no plano imaginário, como fantasia interior. Na medida em que se põe a realizar, definindo-se como propósito, o projeto transmuta-se numa ação aberta que afeta o mundo através do corpo, ao mesmo tempo em que se acumula como objeto de conhecimento na biografia individual.

Segundo o autor, entre o *projeto do ato* e o *ato em si (p. 127)* podem haver muitas dessemelhanças, derivadas do fato que o trajeto de um ponto ao outro envolve uma série de lacunas e variáveis de valores desconhecidos, uma vez que nas condições da vida cotidiana o pensamento não se isola dos "elementos do discurso", "valores emocionais" e "implicações irracionais" – as chamadas orlas - que ligam seu núcleo a situação atual do pensador. Diferentemente da lógica tradicional, portanto, o pensamento encontra sentido apenas na perspectiva do próprio agente, ponto no qual o autor se mostra em sintonia com a teoria pragmática. Diferentemente desta, no entanto, concebe as antecipações à ação realizadas pelos indivíduos como sendo especialmente tributárias do estoque de conhecimento disponível.

É partindo desse postulado que formulamos a hipótese pela qual os estudantes pretos e pardos tenderiam a realizar as escolhas significativamente distintas dos brancos, mesmo quando equiparados em condições socioeconômicas e diante dos estímulos introduzidos pelas reformas educacionais. Estas diferenças seriam justificadas por uma biografia subjetivamente marcada e retroalimentada pelo conhecimento de experiências racistas e pela percepção dos déficits de representação em certos espaços do universo acadêmico. Por esta hipótese, os negros estariam experimentando processos de socialização propensos a restringir suas capacidades de realização aos limites das fronteiras estabelecidas pelo ambiente socioeconômico e cultural a que se encontram familiar e ancestralmente ligados.

De outro modo, a hipótese contrária atestaria a similaridade das alternativas entre os grupos de cor, em sintonia com os elementos da Teoria do Ciclo de Vida, que advoga a dissipação dos fatores de socialização primária sobre a conduta dos indivíduos na medida em que se avança para a autonomização da vida adulta (ELDER JR et al., 2004). Nesse caso, as escolhas efetuadas pelos indivíduos, bem como seu próprio desempenho escolar, estariam menos relacionadas com os efeitos do *background* familiar do que sua própria motivação por realizar mais livremente o projeto de seu pensamento.

3.2 – Extensões da liberdade da escolha

O exemplo tratado nesta pesquisa, se não compreende o registro universal de estudantes habilitados na etapa do ensino médio, também não é implicado pela ausência de impedimentos aos seus diplomados em qualquer segmento em seus pleitos de acesso aos

cursos de formação superior oferecido nas universidades públicas. Além desse aspecto da regulação legal do sistema educacionais brasileiro, o período em análise abrange a consolidação do ambiente democrático, o qual concebe impulsos consideráveis às garantias das liberdades individuais e aos direitos coletivos. Por este prisma, os direitos legados pelas mudanças ocorridas no plano político podem se constituir num fundamento importante para novas possibilidades de avaliação das igualdades no ordenamento social.

Na perspectiva analítica adotada por Amartya Sen (1999), a posição do indivíduo numa dada estrutura social pode ser percebida a partir de dois ângulos. O primeiro enseja a comparação interpessoal das realizações alcançadas. Estas tendem a variar em função das prioridades e escolhas estabelecidas pelos indivíduos, as quais configuram diversos sentidos particulares do viver, tão diferentes como os *espaços* de avaliação analítica das desigualdades. Em seu argumento o autor faz a distinção desses espaços por meio da utilidade, onde a realização prioriza a obtenção de prazeres ou a realização de desejos; da opulência, com ênfase nos ganhos de renda ou nos consumos usufruídos; e da qualidade de vida, caracterizada por medidas de padrão de qualidade de vida.(SEN, 1999, p.69). Porém, seja qual for a dimensão espacial referida, a igualdade neste caso tende geralmente a ser avaliada em termos da extensão de sua realização.

A crítica dessa abordagem traz em si o entendimento que a *liberdade para realizar* não se trata de um mero instrumento das realizações efetivamente conseguidas, pelo contrário, é parte da oportunidade real de realização. Com referência às teorias da justiça de Ralws e da filosofia do direito de Dworkin, a abordagem tratada pelo autor é orientada pelo reconhecimento da relevância da liberdade como um recurso fundamental das oportunidades de realização individual, onde a distribuição de "bens primários" ou da "propriedade de recursos" compõem conteúdos "indubitavelmente relacionados com o aumento da liberdade de escolha"[23]. Assim adverte para o fato da conversão de "bens primários" ou "recursos" em liberdades substantivas poder se apresentar bastante suscetível a variações no que se refere as realizações quando usufruídas por pessoas diferentes, sobretudo, se estas são influenciadas por "intricadas relações e interações intergrupais" ou aparecem suportadas por diferenças extremas de natureza física ou ambiental.

No âmbito das teorias econômicas o desvio deste problema resulta comumente da hipótese que assume a uniformidade dos preços e a competitividade dos mercados como

[23] Bens primários ou recursos primários abarcam direitos, liberdades, oportunidades, renda e riqueza, que na visão do autor compõem as bases sociais da autoestima.

balizadores da liberdade das preferências manifestadas pelas pessoas em sua inserção no espaço de consumo das mercadorias. Mas porquanto nesse particular a contabilização dos recursos ou bens primários possa se mostrar um indicador satisfatório da liberdade desfrutada nestes espaços, eles não revelam a *extensão da liberdade em si*, a qual abarca também o espaço das coisas que as pessoas podem *fazer ou ser*. A conclusão que se abate sobre estas considerações resvala precisamente na questão fundamental do debate proposto para esse capítulo, expressa na citação seguinte:

> *"se estamos interessados na liberdade de escolha, então, temos de considerar as escolhas que uma pessoa de fato tem, e necessitamos pressupor que os mesmos resultados seriam obtidos levando-se em conta os recursos sobre os quais essa pessoa tem controle."* (SEN, 1999, p.76).

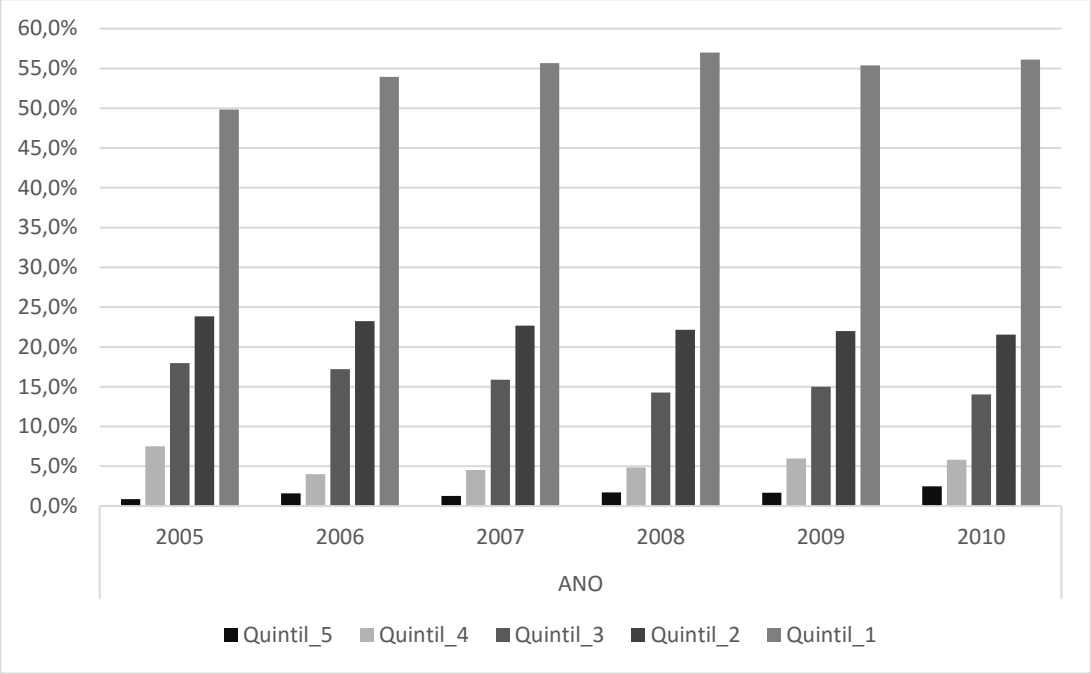
Por esta via, o autor chega a noção de bem-estar, concebida a partir do "funcionamento" de um conjunto de elementos constitutivos da qualidade de seu "estado". Neste entendimento a noção de bem-estar é traduzida em termos qualitativos, reintroduzindo a perspectiva da ação individual como capacidade para executar as próprias potencialidades para realização do estado de bem-estar. Num sentido ético-político, o conceito de *capacidade* trata das competências para incitação do repertório de funcionamentos instrumentalmente disponíveis ao próprio indivíduo. De outra maneira, a capacidade aparece também relacionada com as oportunidades de realizar escolhas refletidas, predispostas a acionar funcionamentos para um "estado" desejado do viver, ou seja, como liberdade de auto realização. (SEN, 1999, p. 81).

Em outras palavras, deve-se ter em conta que a liberdade proferida pelos sistemas legais e pelos mercados de consumo pode ser operada com diferenças significativas pelos indivíduos, segundo as condições associadas a composição do mundo exterior ou interior que perpassam as capacidades de realização dos próprios desejos. Contextos marcados por discrepâncias agudas nas relações que envolvem diferenças socioeconômicas, de gênero ou raça parecem particularmente úteis para análise desta questão, uma vez que podem minar a base da autoestima pessoal ao ponto de comprometer a capacidade de determinados grupos para efetivar determinadas realizações desejadas.

Com base nisso, tomamos por conveniente observar a distribuição das candidaturas à Universidade Federal Fluminense pelos níveis de prestígios dos cursos, equivalente da relação candidato/vaga, nos vestibulares realizados de 2005 a 2010. Desta forma, a apresentação do Gráfico 15 abaixo, pode ser traduzida como um espelho do exercício da liberdade de escolha

individual relativa ao usufruto das diferentes utilidades, aqui consideradas por grupos de carreiras.

GRÁFICO 15 - Distribuição porcentual das candidaturas nos vestibulares da UFF por quintis de concorrência, 2005 a 2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

Por redundante que possa parecer, deve-se notar que a preferência por cursos do primeiro quintil de concorrência concentra uma porção das candidaturas bem acima da proporcionalidade com relação aos outros agregados de cursos. Essa observação destaca o peso representado pela presença do curso de Medicina neste agregado, entretanto, a afirmação permanece coerente mesmo descartando esta influência. Esta tendência aponta um traço regular e predominante da preferência e da subjetividade dos estudantes em busca de formação superior.

Ainda que a maior expansão na oferta de vagas tenha ocorrido nos cursos do 5º quintil – de 150 vagas em 2005 para 1230 em 2010 –, as preferências dos candidatos mantiveram-se atreladas, e com crescimento, a auto realização no conjunto de carreiras de maior prestígio. A rigor, portanto, podemos associar a este conjunto de carreiras os maiores retornos em termos de realização de bem-estar, seja em termos financeiros ou status.

Dentro da perspectiva que vimos adotando, a análise das escolhas manifestadas pelos estudantes compõe uma v*isão das opções,* onde o valor das escolhas realizadas pesa também extensão da liberdade de escolher disposta para cada estudante. Esta perspectiva reforça a

ideia que afirma não haver uma congruência necessária entre o objeto da escolha em si e as oportunidades de escolher. Portanto, a distribuição de recursos primários conquanto auxiliem na liberdade de realizar escolhas, não revelam a sua extensão.

O quadro desta avaliação se torna mais complexo na mesma medida em que se compreende que as desigualdades avaliadas não são automaticamente transponíveis de um espaço a outro e equivalentes com a dimensão da diversidade humana. Assim, é preciso lidar com a problemática dos parâmetros avaliativos. Conforme nos deslocamos do tratamento de elementos estritamente demarcadas pelas condições de vida para outras, relacionados com a características físicas pessoais, como é o caso da abordagem de sexo nos levantamentos estatísticos ou ainda para diferenças acionadas por identidades sobre a qual pesam condicionamentos externos, como a "raça/cor".

Em cada uma dessas situações a leitura sobre o sentido das desigualdades pode assumir diferentes conotações, bem como o peso dos recursos primários disponíveis. Portanto, nosso ponto de partida para o aprofundamento sobre a distribuição das candidaturas na UFF considera o recorte da população com ensino médio no estado do Rio de Janeiro, atributo básico para o ingresso na disputa por vagas na UFF. Na tabela 6 a seguir consideramos as mudanças no perfil desta população em interação com as variáveis de raça/cor e sexo.

TABELA 6 - População com ensino médio concluído por sexo e cor/raça, Rio de Janeiro – 2000 e 2010.

2000						
	N	**(%)**	**Sexo**	**N**	**(%)**	**Total**
Homens	**1.077.840**	**45,3**	**Mulheres**	**1.301.941**	**54,7**	**100,0**
Branca	708.717	29,8	Branca	888.668	37,3	67,1
Preta	81.802	3,4	Preta	90.021	3,8	7,2
Parda	282.095	11,9	Parda	318.164	13,4	25,2
Amarela	2.514	0,1	Amarela	2.600	0,1	0,2
Indígena	2.712	0,1	Indígena	2.488	0,1	0,2
2010						
	N	**(%)**		**(%)**	**(%)**	**Total**
Homens	**1.834.348**	**46,9**	**Mulheres**	**2.074.333**	**53,1**	**100,0**
Branca	947.078	24,2	Branca	1.109.949	28,4	52,6
Preta	207.100	5,3	Preta	218.310	5,6	10,9
Parda	666.570	17,1	Parda	726.137	18,6	35,6
Amarela	11.843	0,3	Amarela	17.738	0,5	0,8
Indígena	1.758	0,0	Indígena	2.199	0,1	0,1

Fonte: IBGE, Censo populacional, 2000 e 2010.

Pela tabela atestamos o aumento nas taxas de matrícula na educação média do estado do Rio de Janeiro em aproximação de um ideal de igualdade na representação demográfica de homens e mulheres dentre os portadores deste diploma de formação média[24]. A redução da representação feminina entre os formados nesse nível apresentou queda de mais de um ponto percentual. O mesmo movimento é registrado na observação dos dados a partir da variável cor/raça. Nesse caso, porém, a redução da vantagem observada entre estudantes brancos é devida também a redução nos seus registros estatísticos na população, decorrentes do crescimento do registro de pretos e pardos. Este movimento parece indicado por mudanças no perfil identitário da população, porém, ainda assim, os brancos permanecem sobre representados entre a população com ensino médio[25].

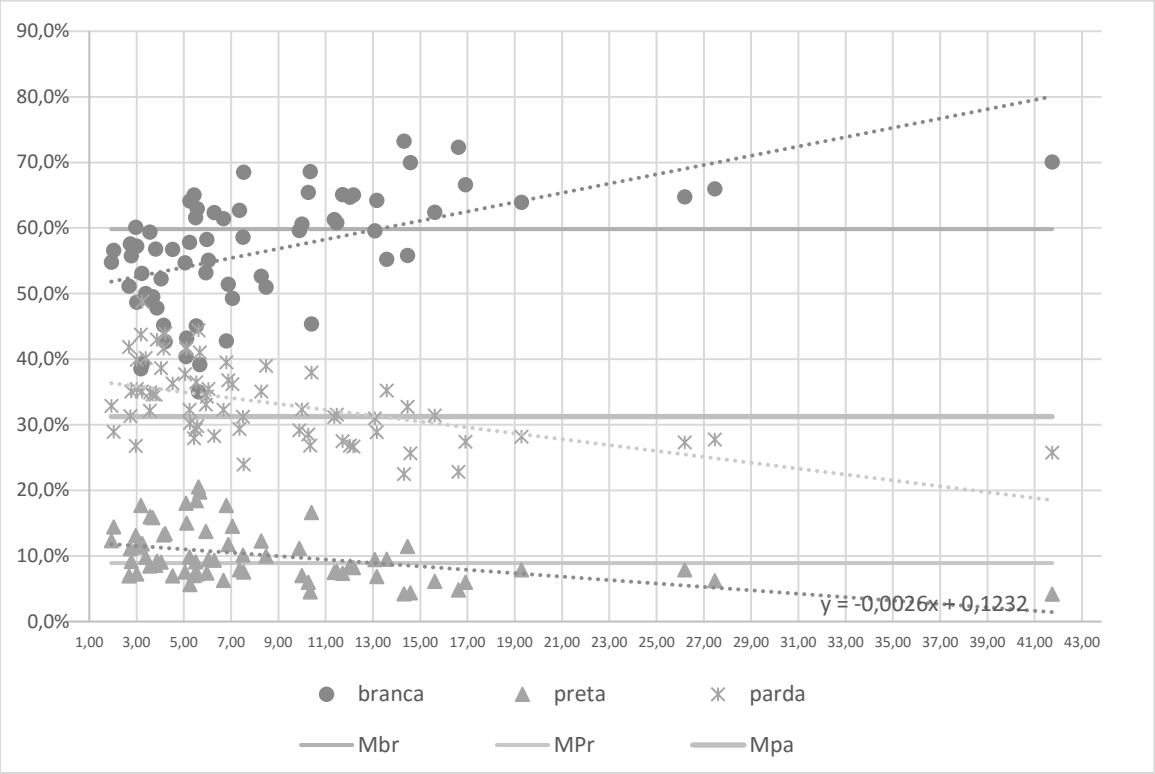
Com respeito a estas considerações, observamos nos dados seguintes o reflexo dessas mudanças no perfil de inscritos para a Universidade Federal Fluminense em face da hierarquia de prestígio entre os cursos. Nestas analises também preconizamos a comparação dos anos de 2005, 2007 e 2010. Os gráficos a seguir apresentam a distribuição racial por curso e nível de prestígio, onde as linhas horizontais revelam a média da inscrição para cada um dos grupos raciais no concurso, de onde se pressupõe que em uma situação ideal de igualdade as escolhas realizadas pelos candidatos nos vestibulares resultariam numa linha de representação horizontalmente disposta em torno da própria média do grupo. Estas, por sua vez, teriam taxas percentuais equivalentes à sua representação na população habilitada a seguir ao ensino superior.

Neste caso, as linhas de tendência sinalizam os desvios observados com relação à média, indicando as diferenças com que cada grupo almeja transitar ao ensino superior em função das hierarquias de prestígio que perpassam os cursos da instituição.

No Gráfico 16, abaixo, são consideradas as diferenças para o ano de 2005.

[24] Vide gráfico 4, cap. 1.
[25] Idem

GRÁFICO 16 - Distribuição das categorias de raça/cor por curso e nível de prestígio, 2005



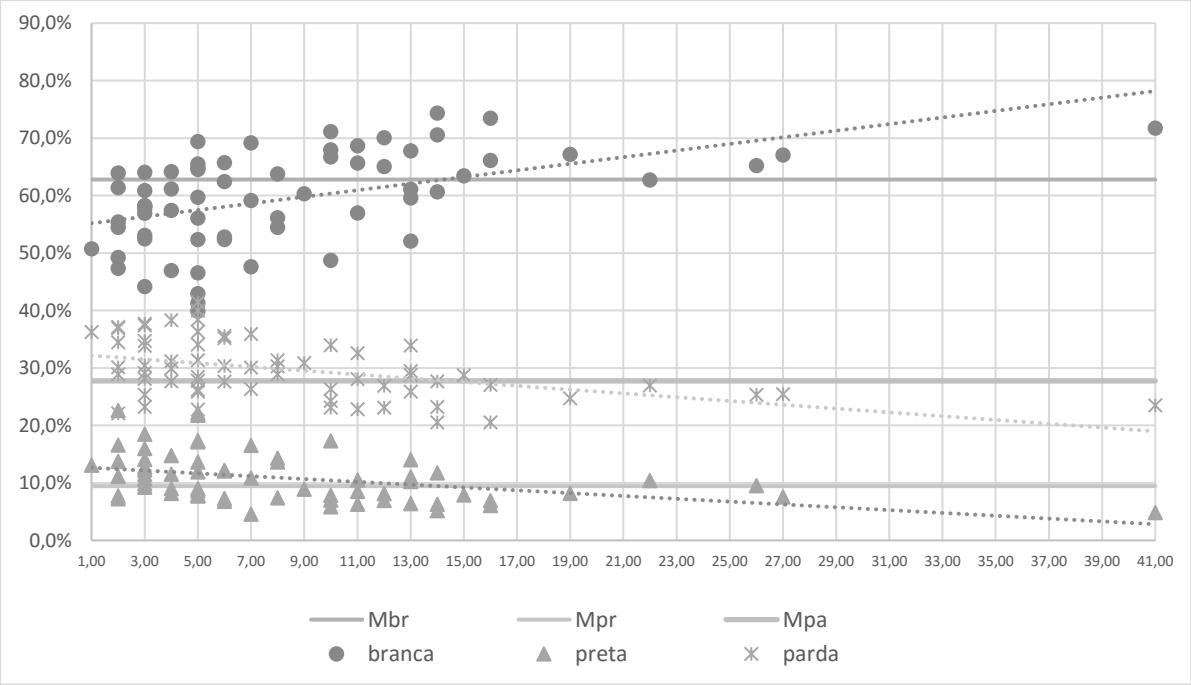
Fonte: Coseac/UFF, 2014

Na comparação dos resultados expostos com relação a representação dos grupos raciais entre habilitados com diploma de ensino médio nos Censo Populacional do ano de 2000 (Tabela 6 anterior), poderíamos supor a existência de déficits de candidaturas entre os brancos e super-representação de pretos e pardos. Por outro lado, importa destacar que a média apresentada pelos brancos entre os inscritos é inferior àquela identificada entre os aprovados no mesmo ano, ou seja, 65,6% conforme a tabela 4. Pelo mesmo critério de comparação, pretos e pardos recuaram nos resultados de sua aprovação, com 5,1% e 26,8% respectivamente.

No aspecto mais relevante do ponto de vista deste capítulo, porém, destacamos a tendência descrente na proporção de inscritos apresentada por pretos e pardos na medida em que se eleva o nível de prestígio dos cursos, onde sua participação se mostra abaixo de sua média geral entre os inscritos. Situação contrária ocorre com os estudantes brancos, que tendem a elevar sua participação na medida em que se eleva o prestígio do curso. No extremo oposto, as candidaturas de estudantes brancos tende a se apresentar abaixo de sua média geral e, em muitos casos, equivalentes a participação de estudantes pardos.

A título de comparação dessas tendências no tempo, no gráfico 18 a seguir observamos as mesmas distribuições para o ano de 2007, período imediatamente anterior as mudanças introduzidas pelo REUNI.

GRÁFICO 17 - Distribuição das categorias de raça/cor por curso e nível de prestígio, 2007



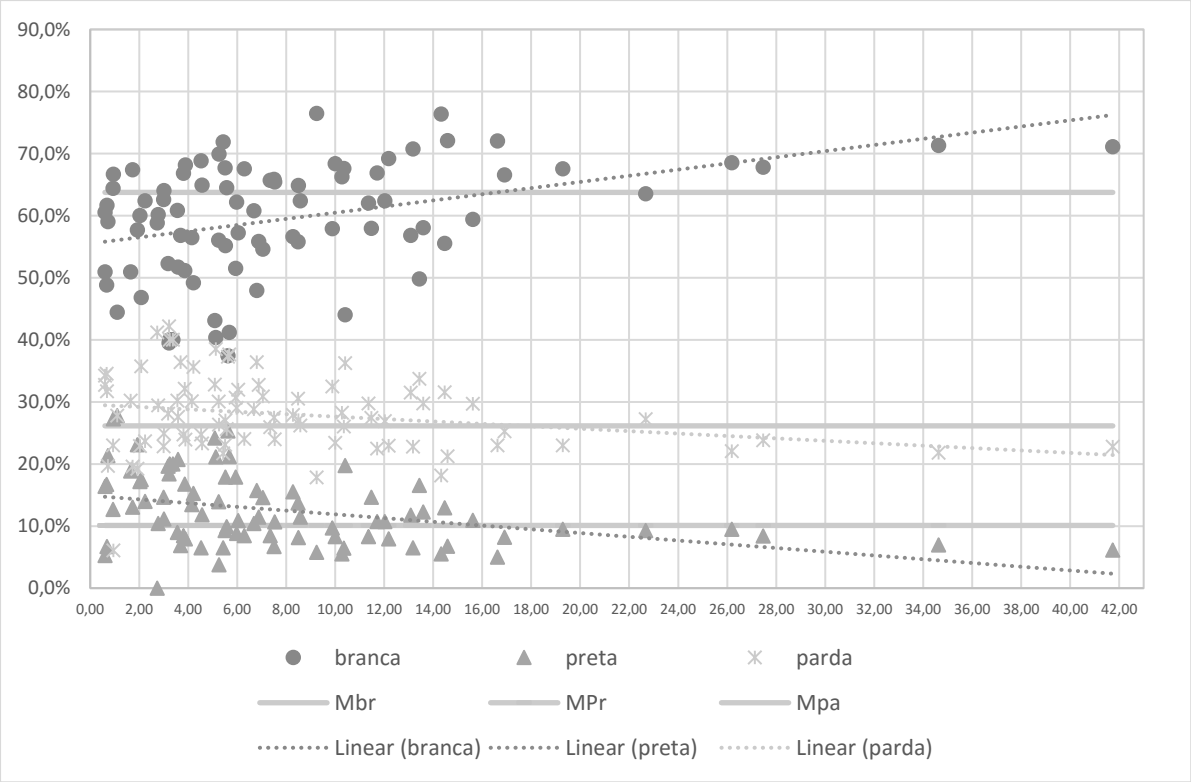
Fonte: Coseac/UFF, 2014

A título de recordação, neste ano o vestibular da UFF registrou o menor número de candidaturas dentre todos os considerados nesta pesquisa. Todavia, pode-se notar que analise das distribuições por grupos de cor/raça permaneceu praticamente inalterada, mesmo levando-se em conta que o número de vagas apresentou um ligeiro aumento e que tenha havido redução no número de cursos, resultado da reestruturação do processo de interiorização.

E a despeito dessa vantagem relativa, a participação média dos estudantes brancos entre os inscritos se ampliou em relação a 2005, alcançando 62,8%. Da mesma forma, os pretos registram um percentual de 9,4% entre os inscritos. Por sua vez, os pardos decresceram sua participação, com uma taxa de participação para 27,8%. Daí poder-se afirmar que a mudança de contexto tenha resultado em poucos efeitos no tocante as desigualdades entre os grupos raciais. A análise das linhas de tendência aponta para uma pequena redução das desvantagens dos pardos em relação aos brancos. Em nível menos sensível, o mesmo ocorreu com pretos. Como assinala a imagem do gráfico, essa aproximação exclui os cursos de mais alto prestígio.

O contexto representado pelo Gráfico 18 assinala a distribuição dos candidatos no ano de 2010, onde transparece o aumento no volume de cursos disponíveis concomitante ao aumento de vagas, destacadamente entre os cursos de menor prestígio.

GRÁFICO 18 - Distribuição das categorias de raça/cor por curso e nível de prestígio, 2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

Neste contexto, um crescimento sensível na proporção média de candidatos brancos e também dos pretos aparecem como os dados mais evidentes na análise deste gráfico, em confirmação das tendências sinalizadas no vestibular ano de 2007. Assim, a participação média dos candidatos pardos apresenta queda. Contudo, estes resultados vão em direção contrária das mudanças registradas no perfil racial da população registradas ao longo da década de 2000 pelos dados do Censo Populacional e nas taxas brutas de matrícula no ensino médio por cor/raça. Ou seja, enquanto os brancos tiveram elevação de sua taxa de inscrição para 63,8%, entre os pretos a oscilação foi para 10,1%. O decréscimo na participação dos estudantes pardos inscritos foi de 27,8% para 26% quando comparada com o ano de 2007.

Com efeito disso, e diante do aumento das opções de candidaturas à Universidade no ano de 2010, o que se nota é a prevalência de diferenças mais marcadas nas preferências de candidatos brancos e pardos nos cursos de menor prestígio, quando comparadas aos dois gráficos anteriores. Estes, simultaneamente que se tornam mais distantes da representação dos

candidatos brancos nessa categoria de cursos, assumem características mais próxima dos pretos. Neste sentido, é possível perceber que os incentivos introduzidos pelas Reformas tenham produzidos mais estímulos entre estudantes brancos do que nos pretos e pardos em se tratando da motivação por acessar os cursos de maior prestígio. Assim, ao contrário da manutenção das tendências esboçadas no ano anterior, tem-se o aumento ainda maior das desigualdades verificadas no começo desta análise.

Todavia, assumir estas desigualdades como consequência dos dramas psíquicos gerados pelo racismo sobre as preferências dos estudantes pode significar uma maneira *a priori* de compreensão do problema, que entre outras questões, desconsidera as relações individuais com os recursos e as suas capacidades de funcionamento.

Neste sentido, as pesquisas sobre o tema asseveram a importância da inserção de variáveis do tipo meritocrática nos modelos de avaliação sobre as escolhas e o êxito acadêmico dos estudantes. Num estudo em que acompanhou a decisão da entrada em instituições superiores seletivas por uma coorte de estudantes da geração de 1980, Hearn (1991) apontou que variáveis acadêmicas – como a motivação e o desempenho escolar -, poderiam ser considerados os preditores mais influentes sobre a decisão de seguir para escolas mais seletivas. Em certa medida estas variáveis tendam a refletir de forma indireta as diferenças de recursos econômicos e culturais entre as famílias, o que explicaria a redução das perspectivas de ingresso nos espaços mais seletivos manifestadas por estudantes negros e mulheres, por exemplo. Entretanto, a inclusão dessas variáveis nos modelos de análise estatística favorece a percepção sobre a determinação de fatores meritocráticos sobre os condicionamentos sociais.

Outros estudos também observaram o crescimento dessas mesmas tendências de busca por acesso às instituições seletivas por parte de minorias sociais como resultado particular das políticas afirmativas franqueadas pelas mobilizações dos direitos civis nos 1970 nos Estados Unidos. Porém, devido os cortes nos programas de financiamento e os questionamentos judiciais a estes programas a partir dos 1990 implicaram na reversão dessas tendências para estudantes negros e pobres, com o aumento dos efeitos do background familiar e da renda sobre as escolhas. Contudo, a reversão nessas tendências não se confirma quando se trata das diferenças relativas aos sexos (KAREN, 2002; TURLEY, SANTOS e CEJA, 2007).

Em estudo mais recente, Zarifa (2012) apresenta resultados de modelos de testes padronizados realizados para os anos de 1993/94 e 2000/01, período que compreende um retrocesso nas políticas inclusivas geradas nos movimentos por acessibilidade ao ensino pós-secundário. A sequência dos modelos apresentados na pesquisa mede os efeitos da

seletividade institucional em face de variáveis referidas às características demográficas dos estudantes com outras que traduzem seu background familiar, habilidades e aspirações sobre as suas escolhas.

Em linhas gerais afirma a permanência de fatores relacionados com a origem social na alocação dos estudantes pelos diferentes níveis de seletividade presentes no sistema de educação superior, em confirmação dos efeitos de variáveis socioeconômicas, como a renda familiar e a escolaridade dos pais sobre o desempenho acadêmico.

A descrição das análises nos dois períodos sugere ainda estabilidade dos resultados, com ligeiro aumento dos efeitos relativos as aspirações individuais, traduzidas pela expectativa de escolarização em nível de pós-graduação sobre as escolhas individuais. Confirmando pesquisas anteriores, as análises atestam a perda de importância das diferenças quanto ao sexo nas preferencias institucionais, especialmente quando controlada pelos fatores de background socioeconômico e desempenho. Porém, contrariamente ao observado em outros estudos, o autor não confirma a reversão da tendência racial quanto à preferência por instituições seletivas. Diferenças dessa ordem foram notadas apenas nos modelos combinados com características demográficas, dissipando-se estas diferenças quando adicionadas o conjunto restante de variáveis.

A conclusão deste estudo sugere predomínio dos fatores socioeconômicos e acadêmicos em face de variáveis como o gênero e a raça, em contradição com a hipótese que orienta essa discussão. Poder-se-ia assim dizer que nas sociedades atuais estes grupos estariam experimentando processos de socialização mais propensos a liberdade de suas capacidades de realização para além dos limites estabelecidos pelos processos de dominação historicamente construídos.

O caso dessas pesquisas, no entanto, remete a diferenças macro, ao nível das instituições, que podem não ser corroboradas ao nível interno, onde prevalecem as diferenças por áreas de estudo, em que as probabilidades maiores de acesso de estudantes negros tem se apresentado nas frações de cursos de menor prestígio.

3.3 – O modelo de análise das escolhas

Neste tópico pretendemos explorar os efeitos da concorrência por curso, o qual estrutura a estratificação de prestígio das carreiras, sobre as escolhas dos candidatos às vagas

na Universidade Federal Fluminense, por um conjunto de variáveis potencialmente influentes na decisão dos estudantes.

As variáveis dependentes elencadas no modelo são um *proxy* de fatores teórica e empiricamente associados com as vantagens escolares e sociais obtidas pelos indivíduos, constituídas com referência direta da literatura especifica. No quadro 3 a seguir listamos as variáveis do modelo:

QUADRO 3 – Variáveis do modelo de regressão linear

Natureza da variável	Questão	Tipo de variável	Código	Descrição
Escala de hierárquica de cursos		Constante		Concorrência média no vestibular
Variáveis dependentes do modelo de regressão				
Demográfica	Sexo	Dicotômica	1	Masculino
			0	Feminino_ref
	Levando em conta a classificação usada pelo IBGE, como você definiria a sua cor?	Categórica	Ref.	Preta
			1	Branca
			2	Parda
	Idade	Contínua		Idade completa no ato da inscrição para o vestibular
Tipo de escolarização	Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou (ou cursa) o ensino médio (anteriormente denominado curso de 2o. grau)?	Categórica	Ref.	Todo em escola particular
			1	Todo em escola publica
			2	Maior parte em escola publica
			3	Maior parte em escola particular
			4	Outros
Capital Cultural Herdado	Qual o nível de instrução de seu pai?	Categórica	Ref.	Superior ou pós-graduação
			1	Médio
			2	Fundamental
			3	Fundamental (anteriormente denominado 1o. grau) incompleto
			4	Não frequentou escola
			5	Não sei informar
	Qual o nível de instrução de sua mãe?	Categórica	Ref.	Superior ou pós-graduação
			1	Médio
			2	Fundamental
			3	Fundamental (anteriormente denominado 1o. grau) incompleto
			4	Não frequentou escola
			5	Não sei informar
Status socioeconômico	Qual renda mensal de sua família?	Categórica	Ref.	Mais de 20 salários mínimos
			1	Mais de 10 a 20 salários mínimos
			2	Mais de 3 a 10 salários mínimos
			3	Mais de 1 a 3 salários mínimos

			4	Ate 1 salario mínimo
Habilidade individual	Nota	Contínua		Nota obtida na 1º fase do vestibular
Bonificação	Solicitou bônus?	Dicotômica	1	Deferido_ref
			0	Não deferido

Entre as variáveis que expressam as características sociodemográficas dos indivíduos são destacadas o sexo, a auto-identificação de cor/raça e a idade. Variáveis desta ordem definem as características inatas dos indivíduos, cuja diferenciação por itens segue orientação teórica da pesquisa e as evidencias da realidade sociocultural com a qual lidamos.

Estas distinguem-se de outras utilizadas para informar o suporte de recursos culturais transmissíveis aos estudantes por herança familiar ou por investimento escolar, aqui indicadas pelo nível de escolarização dos pais e pelo tipo escola frequentada durante o ensino médio. A primeira tem se consagrados em muitas pesquisas como um *proxy* do nível cultural desfrutado pelos filhos no ambiente doméstico, conquanto abordagens mais refinadas possam vir a demonstrar as imprecisões acerca dessa abordagem. A diferenciação escolar, por seu turno, reflete um aspecto da estratificação educacional resultante da busca por potencialização das vantagens derivadas da posição social ocupada. Este é tipicamente o caso da contraposição da escola públicas e privada no Brasil.

Pela variável renda familiar sumarizamos as diferenças relativas a dimensão econômica das famílias dos estudantes postulantes à vaga na UFF. Em tese estas diferenças refletem as distinções quanto as posses e as possibilidades de aquisição de bens materiais ou culturais propensos a funcionar como recursos de ampliação do leque de oportunidades de escolha dos indivíduos.

No grupo seguinte introduzimos variáveis relativas a habilidade individual, expressa pelo desempenho em nota do candidato na 1ª fase do exame vestibular. Esta nota é composta pelo número de acertos efetuados nas questões objetivas. Estes acertos são convertidos em nota numa escala de 1000 pontos conforme as regras estabelecidas no regulamento do concurso. O não cumprimento das exigências mínimas dessa etapa prevê a eliminação do candidato do concurso nessa fase inicial. Esse fato compreende situações eventuais nas quais candidatos com número menor número de acertos nas provas objetivas suplantaram outros com maior quantidade de acertos, por exemplo, por estes terem obtido nota zero em algumas das disciplinas componentes da avaliação. No entanto, para efeitos da operação dessa análise desconsideramos a conversão do número de acerto em notas, uma vez que essa implicaria na

redução da variância das notas dos candidatos devido a quantidade de candidatos eliminados, onde a nota atribuída é zero[26].

Por fim, incluímos nos modelos apresentados para o ano de 2010 a variável "bônus", buscando estabelecer controle sobre os efeitos da concessão do benefício sobre as preferências dos candidatos, ainda que este tenha se dirimido com relação aos anos anteriores por força das mudanças nas regras do edital.

Como se poderá notar da análise do questionário sociocultural da UFF, em diversas variáveis selecionadas para este modelo, propusemos uma nova agregação das respostas como forma de facilitar a interpretação dos resultados das análises. Vale lembrar ainda que as informações constantes da base de dados derivam da auto resposta voluntária dos candidatos nos questionários apresentados no ato da inscrição. Nesse sentido, para dirimir os problemas relacionados com a ocorrência de dados ausentes, restringimos as análises aos casos que apresentaram respostas válidas para a questão referente à cor, considerando as três opções de respostas apresentadas no quadro 3.

Esse recorte permitiu reduzir os problemas da falta de resposta para menos de 4% nas outras variáveis inseridas no modelo. No entanto, para efeito da viabilização completa da análise, os casos faltantes foram inseridos por métodos de imputação múltipla, organizados a partir do padrão identificados nos casos de respostas válidas. Com este recurso, pode-se alcançar um N de casos comum para todas as variáveis inseridas no modelo num mesmo ano, onde identificamos a coerência com os resultados anteriormente apresentados na pesquisa.

Na tabela 7 a seguir apresentamos os dados descritivos para essa amostra.

TABELA 7 – Estatísticas descritivas das variáveis inseridas no modelo de regressão por ano

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
N de casos	**46574**	**39261**	**43625**	**32907**	**37940**	**44341**
Sexo	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Masculino	39,6%	39,0%	41,2%	37,6%	39,2%	38,6%
Feminino	60,4%	61,0%	58,8%	62,4%	60,8%	61,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Idade	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**

[26] Essa justificativa baseia-se no fato de nosso interesse imediato incidir em conhecer as escolhas dos estudantes ao invés do resultado quanto a aprovação. Este aspecto é explorado no capítulo seguinte, onde apresentamos a análise de transição nas etapas do vestibular. Além disso, consideramos o fato dos testes mostrarem não haver diferenças expressivas nos resultados finais.

Idade média	21,45	21,27	21,12	21,11	21	20,79
	(5,64)	(5,56)	(5,41)	(5,41)	(5,42)	(5,21)
Cor ou raça	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Branca	59,8%	60,8%	62,8%	60,9%	63,3%	63,8%
Preta	8,9%	9,5%	9,4%	10,3%	10,0%	10,1%
Parda	31,3%	29,7%	27,8%	28,8%	26,7%	26,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Tipo de escola	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Todo em escola particular	54,0%	54,6%	56,9%	50,8%	57,0%	56,5%
Maior parte em escola particular	5,9%	5,3%	5,2%	4,7%	5,2%	6,0%
Maior parte em escola pública	5,7%	4,8%	4,4%	4,3%	4,1%	4,6%
Todo em escola pública	33,9%	34,8%	32,9%	39,8%	33,4%	32,6%
Outros	0,4%	0,4%	0,5%	0,3%	0,4%	0,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Escolaridade da mãe	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Até fundamental incompleto	18,8%	17,1%	15,0%	16,5%	13,0%	12,2%
Fundamental	10,2%	10,3%	9,6%	10,0%	8,5%	8,4%
Médio	32,0%	32,6%	32,9%	33,4%	35,1%	34,9%
Superior ou maior	37,0%	37,8%	39,8%	37,7%	41,6%	42,8%
Não sei informar	2,0%	2,1%	2,7%	2,4%	1,8%	1,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Escolaridade do pai	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Até fundamental incompleto	18,8%	17,6%	15,4%	17,5%	14,4%	13,9%
Fundamental	8,7%	9,0%	8,6%	9,3%	8,5%	8,4%
Médio	28,8%	29,7%	30,4%	30,7%	32,7%	33,3%
Superior ou maior	38,3%	38,2%	39,3%	36,1%	39,4%	39,3%
Não sei informar	5,4%	5,5%	6,3%	6,4%	5,0%	5,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Renda familiar	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Até 1 salario mínimo	4,1%	4,9%	5,2%	6,8%	5,0%	5,4%
Mais de 1 a 3 salários mínimos	24,7%	28,1%	27,8%	32,1%	29,5%	30,5%
Mais de 3 a 10 salários mínimos	38,3%	37,9%	38,6%	36,1%	39,5%	38,2%
Mais de 10 a 20 salários mínimos	18,8%	16,8%	17,6%	15,6%	16,7%	16,8%
Mais de 20 salários mínimos	14,1%	12,3%	10,8%	9,5%	9,4%	9,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Nota	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Nota média	31,63	30,72	33,17	33,86	31,95	29,22
	(13,43)	(14,22)	(14,42)	(13,23)	(13,32)	(12,41)

Fonte: Coseac/UFF, 2014

A comparação do N de casos por ano, destaca as maiores diferenças dos dados da amostra relativamente ao total de participantes do processo seletivo nos anos de 2006, 2008 e 2009. A diferença registrada para esses anos alcançou a máxima de 31%, o que supera em muita a exclusão de estudantes amarelos e indígenas para o modelo de análise. Ainda assim, a distribuição dos dados nas variáveis mostra-se coerente com a dos selecionados para o modelo.

De forma regular o público feminino se apresenta predominante entre os candidatos da UFF na comparação entre os anos. E a considerar os dados sobre saída do ensino médio apontados nos números do Censo Populacional, podemos constatar que as mulheres ainda se encontram sobre representadas entre os inscritos.

A análise da variável idade confirma que a concorrência por vagas no vestibular da UFF ser um processo que envolve predominantemente os jovens, com idade média na faixa dos 21 anos. A comparação entre os anos aponta certa tendência a redução na idade dos estudantes inscritos, concomitante ao aumento na dispersão das idades, o que pode ser considerado por ocorrência da política de diversidade incentivado para as universidades públicas.

Da mesma forma que a participação feminina, também predominam entre os candidatos os estudantes brancos, o que já foi demonstrado anteriormente. Além disso, estes demonstram participação crescente entre os inscritos, alcançando a taxa de 63,8% em 2010.

A comparação da variável renda familiar demonstra coerência com a teoria e os objetivos da instituição ao implantar as Reformas. Ou seja, pelo aspecto da teoria, as classes de renda intermediárias predominam entre aqueles com maior ambição escolar, com tendência rarefeita nas classes mais altas. Por sua vez, a análise temporal dos dados é indicativa do crescimento da participação das famílias mais pobres, em consonância com os incentivos concedidos aos estudantes provenientes de escolas públicas pela política de bonificação instituída pela Universidade.

Contudo o crescimento da participação de famílias provenientes dos estratos de renda mais baixa nas candidaturas seja uma evidência considerável do contexto das políticas afirmativas em debate no país e implementadas na UFF, este não se mostra coerente com a participação de estudantes provenientes de escolas públicas. Vale lembrar que a implantação da política de bonificação em 2008 teve como alvo precisamente este grupo. Assim, a disputa por vagas na Universidade pública se faz uma competição que se dá de forma predominante

entre estudantes originários de escolas de ensino privado, cuja participação entre os inscritos alcançou 56,5% em 2010.

No perfil de escolaridade dos pais, os valores modais da distribuição de pais e mães com nível de escolaridade superior sobressaem, o que também se mostra coerente com a teoria. Estes buscam prioritariamente assegurar a reprodução social alcançada pelo núcleo familiar. E quando comparada a distribuição dos pais, as mães apresentam modais de escolarização mais elevada.

A última variável inserida no modelo representa a nota alcançada pelo estudante na primeira etapa do vestibular. Esta é descrita pelo número de acertos nas provas objetivas, correspondentes aos conteúdos curriculares do ensino médio regular, aqui compatibilizadas numa escala de 0 a 100 pontos. Na comparação dos anos vê-se que as notas apresentam oscilação, com tendência a queda a partir de 2008. Em 2010, é registrada a menor média de todo o período. Essa trajetória esta certamente relacionada com as características da expansão de vagas, refletida também na redução da dispersão das notas descrita na tabela. Porém, como será detalhado no capítulo seguinte, o número de acertos traduzidos nas notas alcançadas pelos estudantes não significa necessariamente a obtenção de êxito nesta etapa do exame, o qual depende também do cumprimento das exigências mínimas que habilitam a transição numa etapa sequencial.

Nas análises seguintes introduzimos estas variáveis nos modelos de regressão multivariada. Como em momentos anteriores da pesquisa, a estratégia de análise pretende perfazer a comparação de momentos mais expressivos pré e pós implantação das reformas na Universidade, onde destacaremos novamente os anos de 2005 e 2010.

TABELA 8 – Coeficientes de regressão para modelo de escolha de curso no Vestibular UFF 2005

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
(Constant)	19,428		21,949		23,82		16,184	
Sexo								
Feminino_ref								
Masculino	-,052	***	-,076	***	-,086	***	-,094	***
Cor/raça								
Pretos_ref								
Brancos	,150	***	,047	***	,031	***	,016	*
Pardos	,062	***	,026	***	,020	**	,013	*
Idade	-,147	***	-,056	***	-,057		-,037	***
Escolaridade do Pai								
Superior_ref	-							
Até fundamental incompleto	-		-,105	***	-,063	***	-,046	***
Fundamental completo	-		-,073	***	-,045	***	-,033	***
Médio completo	-		-,085	***	-,054	***	-,044	***
não sabe informar	-		-,061	***	-,038	***	-,027	***
Escolaridade da mãe								
Superior_ref	-							
Até fundamental incompleto	-		-,117	***	-,088	***	-,067	***
Fundamental completo	-		-,079	***	-,059	***	-,044	***
Médio completo	-		-,086	***	-,062	***	-,050	***
não sabe informar	-		-,029	***	-,023	***	-,015	**
Tipo de Escolarização								
Todo em escola privada_ref								
Todo escola publica	-		-,121	***	-,095	***	-,080	***
Maior parte publica	-		-,035	***	-,025	***	-,016	***
maior parte escola privada	-		-,026	***	-,018	***	-,008	*
outros	-		-,008	*	-,005	*	-,003	*
Renda Familiar								
Acima de 20 s.m_ref	-		-					
Até 1 s.m	-		-		-,066	***	-,041	***
de 1 a 3 s.m	-		-		-,177	***	-,132	***
de 3 a 10 s.m	-		-		-,133	***	-,116	***
de 10 a 20 s.m	-		-		-,044	***	-,042	***
Pontuação na 1º fase	-		-		-		,213	***
R2	**0,039**		**0,104**		**0,115**		**0,152**	
N	**46574**		**46574**		**46574**		**46574**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Como recurso analítico, optamos por adicionar as variáveis seletivamente nos modelos estatísticos, de modo a destacar separadamente os seus efeitos sobre o conjunto dos dados. Portanto, no modelo 1 incluímos apenas as variáveis que abordam as características sociodemográficas dos estudantes, onde se pode identificar a significância de todas as variáveis observadas no modelo. Este, no entanto, explica menos de 4% da variância total.

Nesse primeiro modelo fica demonstrado que as mulheres tendem a buscar os cursos de maior prestígio mais do que os homens, quando considerados os efeitos da cor e da idade. Da mesma forma, estudantes brancos e pardos mostraram-se os candidatos mais propensos a buscar os cursos de maior prestigio comparativamente aos pretos. As diferenças entre estes, percebidas pelos coeficientes padronizados com relação ao grupo de referência são, no entanto, expressivas. Esse quadro descreve de forma sucinta o quadro de autos seleção em associação com a gradação da cor.

A última variável incluída neste primeiro modelo atesta o fato do vestibular se operar como uma competição ocorrida essencialmente entre jovens, sendo o aumento da idade significativamente consistente com a redução das expectativas por ingressar nos cursos de maior prestígio.

O modelo 2 inclui variáveis relativas a escolaridade paterna e materna e o tipo de escola frequentada. A inclusão destas variáveis confirma o aumento do poder explicativo da variância das escolhas por curso, que se eleva para 10,4%. Confirma-se também o efeito das variáveis na positivação das expectativas manifestadas por estudantes pretos e de maior idade. Por sua vez, vemos asseverar-se a vantagem das mulheres sobre os homens. Este modelo ressalta ainda a importância da escolarização privada sobre o nível de ambição manifestada pelo candidato. As diferenças observadas nos coeficientes desta variável são paradigmáticas das desigualdades existentes no sistema escolar brasileira, onde a passagem pela escola pública atua como um elemento de desencorajamento do acesso aos cursos mais prestigiados e, por consequência, com maiores retornos financeiros e recursos de poder na sociedade. Da mesma forma, ocorre com o aumento da escolarização dos pais sobre as expectativas dos filhos.

No modelo 3 acrescentamos a variável da classe de renda familiar, sendo todos os coeficientes significativos para análise. Interessante notar sobre esta variável o fato daqueles filhos provenientes de famílias com menores rendimentos se mostrarem em média mais afeitos a arriscar-se na concorrência dos cursos mais prestigiados do que os filhos das classes intermediárias, com renda entre três e dez salários mínimos. A inclusão desta variável atesta

ainda as vantagens dos fatores socioeconômicos em favor das mulheres. No sentido inverso, temos a redução das diferenças de brancos e pardos com relação as expectativas manifestadas por pretos. Com relação aos pardos as diferenças são reduzidas de forma significativa ($p<0,001$).

No modelo 4 estabelecemos o controle por nota, que em última análise revela a habilidade cognitiva individual na realização do exame. Como era esperado, o desempenho demonstrado nos exames é coerente com nível do curso almejado pelos estudantes. Com a inclusão desta variável é mais uma vez possível apontar o aumento da capacidade explicativa do modelo, que alcança o patamar de 15,2%. Mas em linhas gerais, repetem-se as condições referidas no modelo anterior. A se destacar a redução dos efeitos de variáveis relacionadas com o capital cultural familiar, ainda que de forma não significativa. Ressaltamos, também, a vantagem da escolarização privada, ainda que por período de tempo parcial, sobre as expectativas de escolarização dos estudantes. Tal situação possivelmente descreva a estratégia de família cujos recursos financeiros não contemplam a manutenção dos filhos pelos três anos do ensino médio em escolas particulares, o que se mostra uma decisão acerta ao menos do ponto de vista dos estímulos transmitidos ao estudante.

Novamente vemos se ampliarem as diferenças relacionadas com o sexo, onde desempenho demonstrado pelos homens funciona como um reforço da concentração feminina nos cursos de maior prestígio. Por sua vez, o mesmo não se evidencia com relação à cor, sendo as diferenças dos candidatos pretos com relação a pardos e brancos não significativas. Tal decorre uma provável precedência da habilidade individual sobre os efeitos da discriminação racial. Nesse contexto, a supressão dessas diferenças mesmo diante do controle de outras variáveis importantes para o desempenho escolar sugere a negação da hipótese assinalada pelo conceito do *habitus racial.*

Na tabela 9 buscamos a confirmação desses resultados nos coeficientes da análise de regressão para o Vestibular de 2010, onde acrescentamos também ao modelo 4 a variável dicotômica sobre a concessão de bônus aos candidatos, que singulariza o contexto de incentivos a inclusão acadêmica de grupos em desvantagem. De antemão, ressaltamos a significância de todos os modelos representados nesta tabela.

TABELA 9 – Coeficientes de Regressão para modelo de escolha de curso no Vestibular UFF 2010

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
(Constant)	19,656		21,955		23,871		-11,553	
Sexo								
Feminino_ref								
Masculino	-,067	***	-,089	***	-,102	***	-,082	***
Cor/raça								
Pretos_ref								
Brancos	,123	***	,036	***	,020	*	-,004	*
Pardos	,054	***	,029	***	,022	**	,005	*
Idade	-,103	***	-,031	***	-,031	***	,016	**
Escolaridade do Pai								
Superior_ref								
Até fundamental incompleto			-,077	***	-,041	***	-,020	**
Fundamental completo			-,049	***	-,023	***	-,017	**
Médio completo			-,068	***	-,039	***	-,019	**
Não sabe informar			-,049	***	-,025	***	,000	*
Escolaridade da mãe								
Superior_ref								
Até fundamental incompleto			-,088	***	-,064	***	-,022	**
Fundamental completo			-,074	***	-,053	***	-,019	**
Médio completo			-,084	***	-,060	***	-,027	***
Não sabe informar			-,021	***	-,015	**	-,003	*
Tipo de Escolarização								
Todo em escola privada_ref								
Todo escola publica			-,118	***	-,085	***	-,031	***
Maior parte publica			-,049	***	-,038	***	-,014	*
maior parte escola privada			-,021	***	-,013	**	-,011	*
outros			-,011	*	-,007	*	-,008	*
Renda Familiar								
Acima de 20 s.m_ref								
Até 1 s.m					-,099	***	-,015	**
de 1 a 3 s.m					-,175	***	-,053	***
de 3 a 10 s.m					-,095	***	-,036	***
de 10 a 20 s.m					-,030	***	-,017	*
Bônus							-,005	*
Pontuação na 1º fase							,553	***
R2	**0,025**		**0,075**		**0,085**		**0,35**	
N	**44341**		**44341**		**44341**		**44341**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,01;**p<0,005;***p<0,001

O modelo 1 desta análise, confirma tendências observadas anteriormente, estabelecidas pela tendência das mulheres a seguir para os cursos com mais prestigiados. A reprodução do quadro anterior também se aplica à análise da variável cor, onde brancos e pardos, nesta ordem, demonstram sua propensão a superar os pretos na preferência por cursos de maior prestígio social. A observação dessa gradação de cor na distribuição das candidaturas na escala de prestígio dos cursos sugere aqui a resiliência das práticas mesmo em contextos mais favoráveis a inclusão. Com relação a idade, é também mais uma vez confirmada a tendência apresentada pelos mais jovens quanto a busca por carreiras mais prestigiosas.

O acréscimo da variável da escolaridade dos pais e o tipo de escola frequentada, introduzidos no modelo 2, também não resulta em alterações expressivas nas tendências já observadas na tabela anterior. O controle por essas variáveis reflete-se naquelas incluídas no modelo 1 na ampliação das vantagens das mulheres sobre os homens, ao mesmo tempo em que reduz as distâncias de pretos com relação aos pardos e brancos quanto as preferências de carreira. Também encoraja os mais velhos em sua tentativa de ingresso nos cursos de maior prestígio.

O modelo 3 assinala a inclusão da variável de renda familiar, onde mais uma vez se atesta a significância na distinção dos grupos. Considerando os efeitos sobre as outras variáveis do modelo, notamos que se amplia a desvantagem dos homens, ao mesmo tempo que se dissipam as diferenças entre brancos e pretos quanto as escolhas por nível de prestígio (p>011) e a redução significativa nas escolhas destes com relação aos pardos (p>,004). Este fenômeno poderia retratar o esforço particular dos filhos de famílias com maior sujeição à discriminação racial no convívio das classes mais abastadas por afirmar ou ascender a sua posição na sociedade por maior investimento educacional, o que na literatura brasileira descreve uma estratégia de escape ao estigma representado pela cor (FERNANDES, 1978; PINTO, 1998; AZEVEDO, 1996). Entende-se assim que carreiras situadas no topo da escala de prestígio tenderiam mais que outras a realizar este papel.

Por fim, o modelo 4 reproduzimos o controle de notas descrito na tabela 8 anterior, juntamente com a variável bônus. Esta última, confirmando a redução dos efeitos da política afirmativa no Vestibular de 2010 se apresenta de forma não significativa. Contudo, a inclusão destas variáveis no contexto desta analise assinala um aumento bastante expressivo na explicação da variância dos dados, comparativamente aos modelos anteriores ($R^{2 =}$ 0,35).

Em confirmação da relevância das características de desempenho individual pode-se notar a redução nos efeitos associados ao *capital cultural familiar*. No conjunto dessas

variáveis, é notável a redução das significâncias nos coeficientes. No que se refere a escolaridade dos pais, as diferenças se mostram menos significativas que nos modelos anteriores. Por este critério, poderíamos supor a escolaridade materna como mais influente na orientação das opções de candidatura dos filhos. Ou seja, as diferenças com relação ao grupo de referência são mais significativas apenas para aquelas com escolarização de nível médio completo (p<,0001), o que pode indicar a possibilidade de transmissão de maior domínio quanto as regras da disputa por vagas no vestibular.

No aspecto concernente ao tipo de escola frequentada, o estímulo produzido pela escolarização privada segue demarcando uma clivagem importante do sistema escolar brasileiro, mesmo considerando a *proxy* das habilidades individuais, sendo fator decisivo para as aspirações de carreiras dos candidatos.

A mesma situação é identificada com relação à renda familiar, onde o aumento da renda se corresponde com o aumento à decisão de se buscar carreiras de maior prestígio. Porém, o grupo na faixa de renda inferior a um salário mínimo apresenta coeficiente equivalente ao do grupo com renda entre 10 e 20 salários mínimos. Se não os efeitos do controle de notas, a situação indica a hipótese da escassez de nível informacional, que levaria uma parte desses estudantes a buscar carreiras mesmo onde são menores as suas chances de êxito.

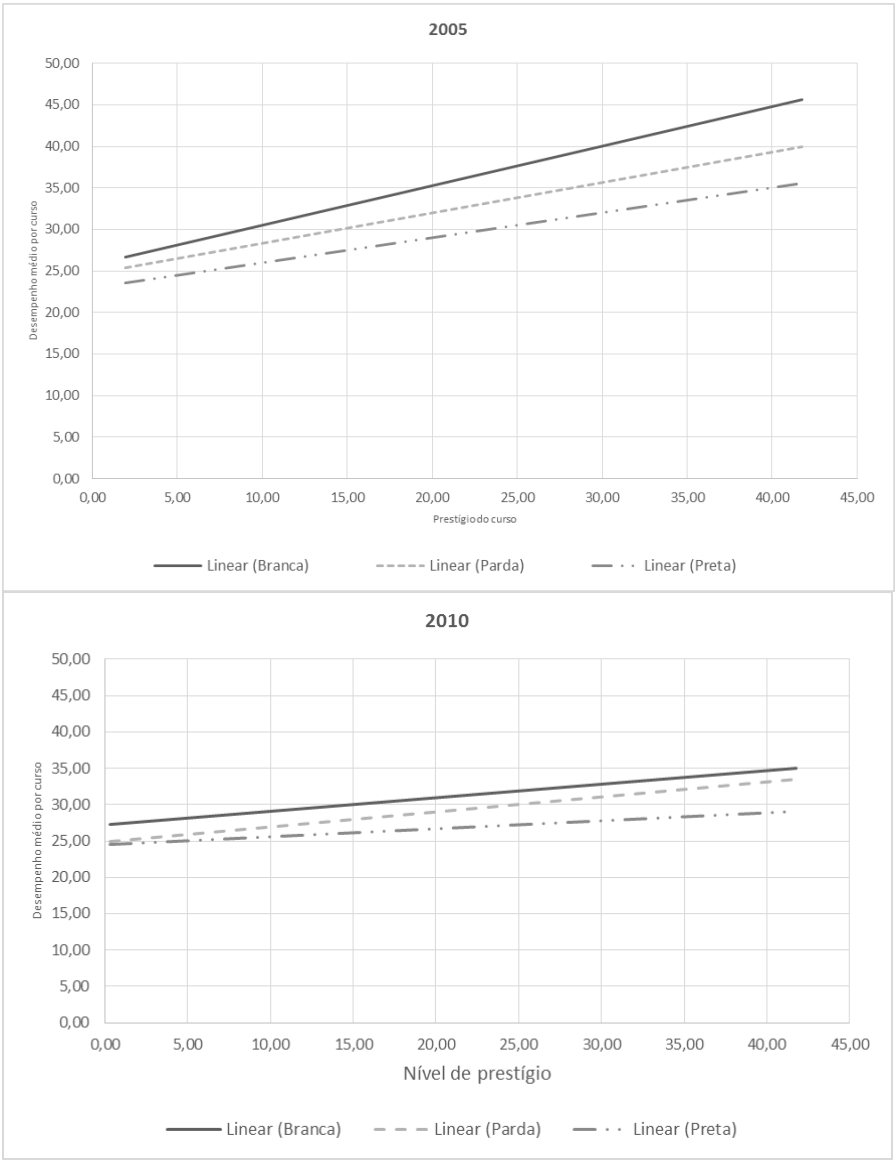
Por sua vez, não se identificam diferenças significativas quanto às escolhas na comparação entre os grupos de cor. Da mesma forma, a idade deixa de ser um fator preponderante no tipo de ambição dos candidatos, com reversão das vantagens dos mais jovens verificadas nos outros modelos. Nesse contexto os homens alcançam novamente reduzir suas desvantagens quanto às escolhas, ainda que as diferenças com relação às mulheres mantenham níveis significativos.

Essa situação particular aponta um aspecto importante nas discussões acerca das diferenças de gênero, que assinala a precedência de fatores de ordem cultural e socioeconômica na realização de suas escolhas, ante fatores de habilidade individual. Conforme sugere a literatura sobre o tema, a estratificação horizontal por sexo tende a se mostrar resiliente pela forma com que se articula com o discurso sobre a igualdade universal de gênero, o qual influência o acesso das mulheres ao ensino superior, ao mesmo tempo que se vale de estereótipos essencialistas para orientar suas escolhas de carreira (CHARLES e BRADLEY, 2002). Assim, a maior expansão de cursos nas faixas intermediárias da escala de prestígio, onde também se encontram carreiras tradicionalmente femininas, como foi

apresentado no capítulo 2, pode indicar um traço dos efeitos observados na formulação desse modelo.

Por sua vez, a importância do desempenho escolar individual como variável influente na definição das preferências dos estudantes, com efeitos diretos sobre a estratificação socioeconômica e racial das carreiras, impulsiona o interesse particular da investigação sobre essa temática. Assim, propomos na figura 4 a seguir a observação gráfica da interação da pontuação médio dos candidatos por nível de prestígio do curso, segundo a cor declarada nos anos inseridos nesta investigação.

FIGURA 4 – Estimadores de desempenho no vestibular segundo prestígio do curso – 2005 e 2010



Fonte: Coseac/UFF, 2014

Pela análise da figura reafirmamos a redução das médias globais na comparação entre os anos de 2005 com o de 2010, por onde se nota uma clara redução no nível geral dos candidatos concernentes às habilidades demonstradas. Esta tendência é válida para todos os grupos de cor, porém o fato não ocorre na mesma proporção para todos, o que fez menor a distância que os separam na comparação dos dois anos. Enquanto a média dos brancos apresentou queda de 9% (de 33,5 para 30,48) e a dos pardos 6,9% (29,6 para 27,5), os pretos tiveram apenas 2% de redução na sua média (26,1 para 25,6). Essa redução geral nas médias pode ser afetada pelas diferenças na extensão da escala de prestígio em sua extremidade inferior. Isso significa que os efeitos do desempenho médio medido pela pontuação dos candidatos variam conforme a estratificação interna, com tendência de aumento das diferenças na proporção em que nos aproximamos dos níveis de maior prestígio.

Por essa observação, propomos um novo modelo onde incorporamos a observação dos efeitos de interação da variável cor com o desempenho em pontos dos candidatos sobre a decisão de curso, mantidas todas as outras variáveis constantes. Esse procedimento deduz da variável principal os efeitos produzidos pelas variáveis incluídas na interação, conforme apresentado na tabela 10 a seguir:

TABELA 10 – Coeficientes de Regressão para modelo de escolha de curso no Vestibular UFF, 2005 e 2010

	2005		2010	
(Constant)	17,828		-7,874	
Sexo				
Masculino_ref				
Mulheres	-,094	***	-0,082	***
Cor/raça				
Pretos_ref				
Brancos	-,068	***	-0,23	***
Pardos	-,042	*	-0,116	**
Idade	-,038	***	0,015	*
Escolaridade do Pai				
Superior_ref				
Até fundamental incompleto	-,046	***	-0,021	**
Fundamental completo	-,033	***	-0,016	**
Médio completo	-,043	***	-0,018	**
não sabe informar	-,027	***	0	*
Escolaridade da mãe				
Superior_ref				
Até fundamental incompleto	-,067	***	-0,022	**
Fundamental completo	-,044	***	-0,018	**
Médio completo	-,049	***	-0,026	***
Não sabe informar	-,015	***	-0,003	*
Tipo de Escolarização				
Todo em escola privada_ref				
Todo em escola publica	-,081	***	-0,032	***
Maior em parte publica	-,016	***	-0,014	*
Maior parte em escola privada	-,008	*	-0,01	*
Outros	-,003	*	-0,007	*
Renda Familiar				
Acima de 20 s.m_ref				
Até 1 s.m	-,041	***	-0,015	**
de 1 a 3 s.m	-,132	***	-0,051	***
de 3 a 10 s.m	-,114	***	-0,032	**
de 10 a 20 s.m	-,042	***	-0,015	*
Bônus	-		-0,004	*
Pontuação na 1º fase	,141	***	0,466	***
Brancos_pontos	,123	***	0,263	***
Pardos_pontos	,072	**	0,135	**
R2	**0,151**		**0,351**	
N	**46574**		**44341**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,01;**p<0,005;***p<0,001

Da interação entre as variáveis emerge uma nova interpretação para o as relações entre os grupos de cor na competição do vestibular, derivada das vantagens alcançadas pelos brancos na obtenção de mais notas elevadas. Apesar da distância das médias entre os grupos de cor ter se encurtado na comparação entre cursos ao longo dos anos, os efeitos da habilidade cognitiva expressa pela pontuação na 1ª fase do vestibular na definição da localização individual na estratificação interna da Universidade se ampliaram. Ou seja, conquanto o perfil de estudantes às portas da instituição preveja menor desempenho acadêmico na média, a definição daqueles que irão disputar as vagas de maior prestígio parece excluir aqueles menos hábeis.

Portanto, o fato dos estudantes brancos sinalizarem sistematicamente desempenho mais elevado se revela num aumento significativo das vantagens com relação aos estudantes pretos. Em certa medida o mesmo pode ser dito com relação aos estudantes pardos. Porém, nesse caso, as diferenças são significativamente menores na medida em que os desempenhos se equivalem nas posições de menor prestígio, onde levamos em conta o fato dos estudantes pardos se diferenciarem dos pretos com significância menor que a dos brancos ($p<,005$).

A importância estabelecida pelas notas com o processo de reformas atraiu majoritariamente candidatos pretos e pardos para inscrição nos cursos de menor prestígio, onde o desempenho exigido dos candidatos para a aprovação tende a ser menor. O sentido dessa decisão demonstrara certa racionalidade nessas escolhas, amparadas pelo autoconhecimento quanto à constituição de suas capacidades, o que frustraria a hipótese do *habitus racial*. Portanto, diante da prevalência das desigualdades raciais nas escolhas faria mais sentido falarmos de uma *racionalidade étnica* nas escolhas. Por esta, as influências atribuídas ao racismo atuariam de forma indireta, intermediado pelos fatores socioeconômicos e pedagógicas que conformam o desempenho escolar e, em última instância, favorecem uma maior liberdade de escolha nas carreiras do vestibular.

Estas diferenças assinalam questões que se aprofundam para além da competição registrada no vestibular, remetendo aos fatores que afetam seletivamente a composição do estoque de recursos dos estudantes por sua cor, os quais se refletem objetivamente no desempenho demonstrado nos exames. Tal afirmação se encontra longe de negar os pressupostos estabelecidos pela *Teoria da Vulnerabilidade ao Estereótipo* (STEELE, 2003), a qual ressalta as desvantagens dos estudantes negros em contexto de concorrência direta com brancos.

Esta perspectiva ressalta valor de políticas afirmativas do tipo cotas raciais, que teriam por valor intrínseco a equivalência dos grupos em disputa. Por fim, devemos ressaltar que a igualdade das escolhas não corresponde a igualdade nas oportunidades de êxito na aprovação, muito embora desigualdades elevadas nessa dimensão tendam a médio prazo corroer a crença na capacidade individual como fator genérico de igualdade social.

4. A ÚLTIMA FRONTEIRA: PRESTÍGIO E APROVAÇÃO POR CARREIRAS

Do ponto de vista da filosofia política liberal que ideologicamente justifica e sustenta a massificação dos sistemas escolares pode-se dizer que a igualdade de oportunidades expressa o ideal supremo de uma ordem social justa. Por esta, as chances de se ingressar num curso superior qualquer independeriam de fatores correlatos às condições socioeconômicas ou outros atributos adscritos dos indivíduos ou suas famílias, a partir do que a igualdade de oportunidades passa a compor a noção mais sofisticada para admissão de certos níveis de desigualdade social.

No âmbito da educação, este conceito é avaliado em termos da comparação das taxas de sucesso obtidas ante o investimento realizado no acesso e na transição entre segmentos do sistema escolar, onde uma situação de desigualdade se configura mediante os diferenciais de chances dos indivíduos em face das condições socioeconômicas transmitidas pelas gerações mais velhas. Quando tratamos da igualdade de participação, comparamos a distribuição dos indivíduos pelos diferentes pontos da hierarquia do sistema de ensino – ou como foi apresentado no capítulo 2 desta pesquisa, das hierarquias internas à própria instituição. Mas quando relatamos a desigualdades de oportunidades educacionais se torna necessário levar em conta aspectos relacionados com a trajetória possibilitada pelas condições de vida dos estudantes.

As exigências desses requisitos se mostram especialmente sensíveis aos contextos sociais que impingem aos grupos de indivíduos maior ou menor recurso de vantagem em suas chances de obter êxito em suas transições pelo sistema escolar. No Brasil, as avaliações realizadas sobre este ponto de vista carreiam em si o peso de uma estrutura social historicamente pouco afinada com valores democráticos, além de uma expansão tardia e regionalmente desequilibrada das redes de educação escolar. Estes contextos explicam parte da estabilidade nos elevados níveis de desigualdade nas oportunidades no acesso e participação de determinados grupos sociais pelos vários segmentos do sistema educacional. Num primeiro momento, ressaltamos a existência de mecanismos de barreira que dificultavam ou impediam o ingresso de novos grupos no sistema de ensino. Superada esta fase, a concentração de instituições escolares nos centros urbanos das regiões mais industrializadas ainda afeta as possibilidades de acesso igualitário à educação escolar pública.

Dito isto, cabe destacar que os anos recentes têm sido marcados por registros de avanços importantes nos indicadores de desigualdade na educação brasileira, como é o caso do acesso à educação de nível básico e das diferenças de gênero nos sistemas escolares. Estas tendências, no entanto, têm seu ponto dissonante assinalado pelas pesquisas que demonstram o deslocamento da barreira das desigualdades de oportunidade para o nível de ensino superior[27]. Contudo, não cabe desmerecer os esforços empreendidos pela sociedade e pelas instituições de ensino por promover mais igualdade de oportunidade também nesse nível, pautados por um crescente sentido ético na visão de legisladores e outros agentes públicos[28]. Por este prisma, é cabível associar a condição atual do Brasil aos contextos históricos atravessados por outros países, os quais se refletiram também na visão analítica do problema pela sociologia.

Num primeiro momento, embalados pelas previsões da teoria da modernização, predominou uma visão baseada na crença da redução das barreiras de oportunidade como uma consequência quase natural do distanciamento das formas tradicionais de organização social, considerada por seus privilégios concedidos a determinados grupos de status (BLAU e DUNCAN, 1967; SWELL e HAUSER, 1975). De um ponto de vista analítico, essa ideia era afirmada pela observação da diminuição da associação dos efeitos relativos aos fatores de background social no conjunto de estudantes formados em cada nível do sistema escolar. Porém, este modelo concentrava em si distorções decorrentes da incorporação dos efeitos indiretos da própria expansão dos sistemas escolares.

Um aprimoramento dessas análises se deu com o modelo da seletividade diferencial, que propôs desagregar o sistema escolar por níveis de transição, concebendo cada qual com um ponto focal da análise das desigualdades educacionais (MARE, 1980). A introdução deste modelo perfaz a avaliação dos efeitos do background social dos estudantes em face dos fluxos de transição escolar, atentando para o fato que cada transição no sistema escolar envolve uma série de decisões individuais sobre prosseguir ou não para um nível seguinte. Esta visão extrai das análises os efeitos induzidos por indivíduos que não realizaram ou não concluíram as etapas anteriores. Para tanto, são estabelecidas uma sequência de variáveis dicotômicas, por

[27] Ribeiro (2009); Silva (2012) op.cit, cap. 1

.

[28] Esta afirmação faz referência ao debate nacional que resultou na promulgação da chamada Lei de Cotas em 2012 (Lei 12.711/2012), que garantiu 50% das matrículas nas instituições federais para alunos oriundos de escolas públicas, contemplando também pessoas pobres além de estudantes pretos, pardos e indígenas. A referida lei não abrange o período de corte dessa pesquisa.

meio das quais se permite estabelecer para cada grupo de indivíduos o nível de ensino mais elevado alcançado, bem como se o nível alcançado foi concluído ou não.

Estes resultados são relatados por uma série de regressões logísticas, cujos resultados apontavam para a ocorrência de efeitos diferenciados da origem social em função do nível escolar alcançado, com a identificação de um padrão constante desses efeitos por diferentes coortes em cada ponto de transição. Confrontava-se então a tese propalada pelos teóricos da modernização que afirmavam tendências de redução das desigualdades, uma vez demonstrado que os efeitos do background socioeconômico se mantinham constantes ao longo das coortes etárias. Paralelamente, constata-se que esses efeitos atuavam com mais peso na etapa de ingresso no sistema escolar e nas transições para a educação fundamental e média do que na superior (MARE, 1981). Ou seja, pelos filtros operados nessas duas fases anteriores, seriam dirimidos paulatinamente os atritos da transição dos jovens das classes sociais mais baixas para o ensino superior.

A conclusão sobre este resultado sugere uma gradativa redução dos efeitos mediados pela capacidade cognitiva tanto mais elevado o nível de transição, moldando sequencialmente um quadro mais homogêneo das inteligências em disputa (HASENBALG e SILVA, 2002, p.73). Desta forma, as desigualdades de oportunidades relacionadas com as vantagens da origem socioeconômica na composição da elite de estudantes que alcança os níveis mais elevados do sistema são interpretadas por maneiras indiretas, especialmente sob a forma de estímulos psicossociais mais frequentemente acionados por pais das classes mais abastadas.

Outra vantagem da utilização desse modelo sequencial está no fato de permitir isolar os efeitos das diferenças marginais associadas com as chances dos grupos sociais enfocados de efetuarem cada transição. Para o tipo de análise que temos efetuado, tal aspecto se faz importante uma vez que candidatos dos estratos intermediários, por exemplo, se fazem representar em número expressivamente maior entre os inscritos para a Universidade Federal Fluminense.

O desdobramento dessa perspectiva de analise está implicada com o entendimento que o aumento nas oportunidades de se obter aprovação para o ensino superior possa ser distinguido horizontalmente em função das diferenças de prestígio das carreiras. Esta leitura é condizente com uma visão qualitativa das desigualdades educacionais, que ainda desponta na literatura brasileira. Assim, na mesma medida em que se pode apontar a existência de caminhos alternativos para a redução das desvantagens sociais dos estratos mais baixos, há

que se reconhecer estratégias de permanência das vantagens alcançadas por grupos sociais dominantes.

Esta afirmação encontra respaldo na hipótese das Desigualdades Efetivamente Mantidas, empiricamente explorada no trabalho de Mont'alvão (2011) com base na utilização de dados extraídos das PNAD's de 2001, 2004 e 2007. Nesta pesquisa o autor aborda as desigualdades na transição ao ensino secundário e superior em face das diferenças existentes na rede de ensino, se pública ou privada. Embora observe a redução das desigualdades sociais no que tange a conclusão do ensino secundário, particularmente na rede pública, demonstra a frequência à rede privada nesse mesmo segmento como uma estratégia bastante eficaz na produção de um "quase monopólio da educação superior" por estudantes oriundos dos estratos sociais superiores (MONT'ALVÃO, 2011, p.424).

Sobre este aspecto específico, relata também certa constância das desigualdades entre brancos e negros ao longo da década, sem identificar diferenças pertinentes no que diz respeito às redes de ensino acessadas. Por sua vez, registra efeitos crescentes da renda para o ingresso nas universidades públicas. E na interação destas variáveis demonstra a relevância da renda para pretos apenas no que se refere ao acesso à educação superior privada, com efeitos não significativos em se tratando do acesso às instituições públicas.

Esta análise corrobora achados descritos por Mello (2011) quanto ao papel das universidades públicas na inclusão de estudantes negros e pobres, ainda que seu destino mais comum sejam as áreas de formação de menor prestígio social, a semelhança do que ocorre com as mulheres. A dispensa de uma parcela dos custos associados com a manutenção no ensino superior parece ser parte relevante na decisão desses grupos em seguir para o ensino superior.

Adaptação desse modelo ao processo seletivo adotado na UFF e de outras instituições públicas e privadas de ensino superior reconhece a inscrição no vestibular como uma decisão sequenciada por uma série de outras, representadas nas etapas em que se divide o exame. Em cada etapa, a decisão por persistir e o desempenho avaliado são determinantes para o êxito de ingressar na carreira almejada. A persistência está relacionada com a disposição individual para o cumprimento das exigências definidas nas normas publicadas em edital, sendo facultada a qualquer tempo a desistência voluntária do candidato. O segundo evoca a demonstração dos resultados acadêmicos relativamente aos concorrentes às mesmas vagas, condição que define tanto as oportunidades de transição de uma etapa a outra quanto a posição

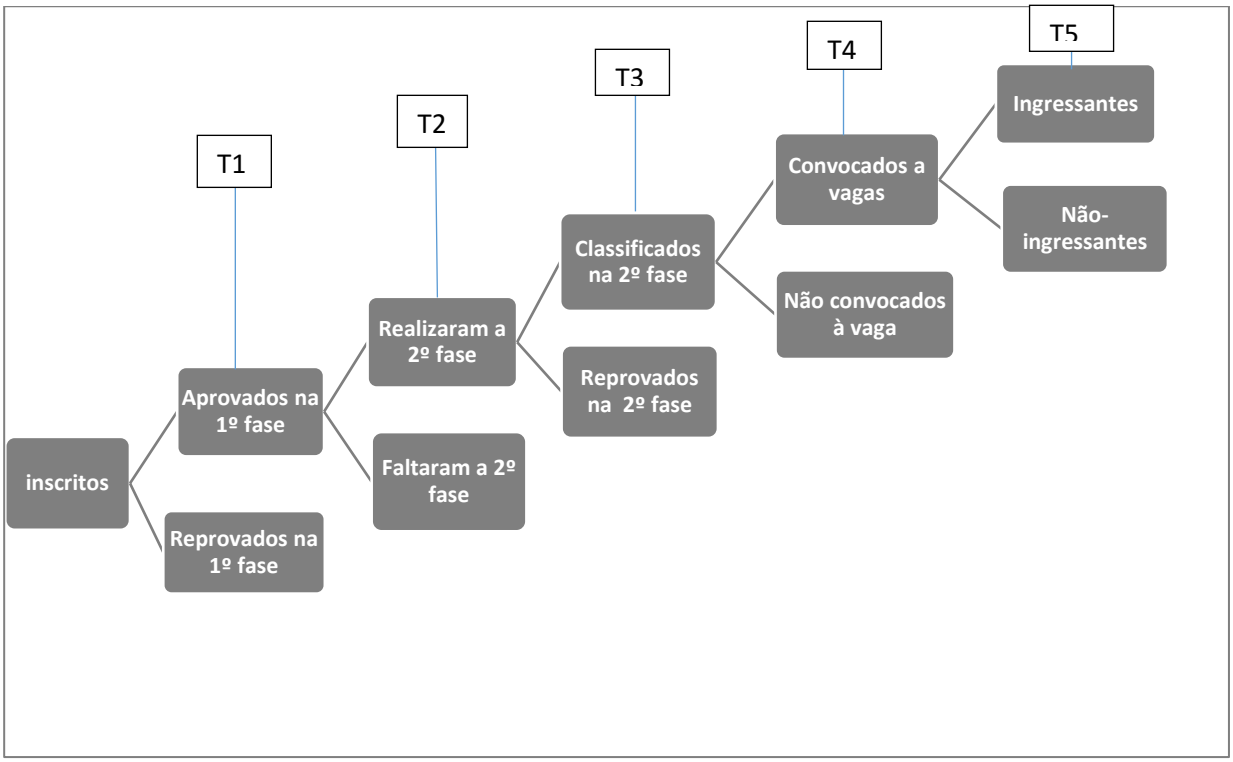
do candidato na ordem classificatória relacionada com o quantitativo de vagas ofertadas em cada curso, que em última instância confirma o êxito na realização do investimento.

Como foi apresentado no capítulo 2, em todas as edições do vestibular recortadas para esta pesquisa, a avaliação para ingresso na Universidade foi realizada em duas fases. Uma primeira, eliminatória, com base em questões objetivas de múltipla escolha abrangendo o conteúdo básico nacional comum do currículo do ensino médio brasileiro; a segunda, classificatória, com questões discursivas específicas da área de formação pleiteada pelo candidato, além de uma avaliação de redação em Língua Portuguesa. No exame de 2010, a 1ª etapa do exame já contemplou a especialização de disciplinas por áreas de formação, característica da 2ª fase nos outros anos do vestibular, sendo a avaliação em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática comum a todas as áreas de carreira. Na prática, essa mudança resultou numa redução do número de disciplinas exigidas na avaliação, o que se pode tomar como uma facilitação à preparação dos candidatos.

Por estas considerações, a concepção do modelo de seletividade nesse capítulo levou em conta cinco etapas de transição, correspondentes aos momentos-chave de definição sobre a continuidade ou não do candidato no processo seletivo, dado o êxito obtido numa etapa anterior. A primeira transição (T1) abrange os estudantes que, uma vez inscritos, alcançaram aprovação na primeira etapa do exame. A segunda transição (T2) avalia as chances de os candidatos terem comparecimento na segunda fase do exame, uma vez que aprovados na etapa inicial. A realização da prova da segunda etapa implica na possibilidade de alcançar ou não a aprovação, que vem a estabelecer o terceiro momento de transição (T3). Esta, embora tenha caráter primordialmente classificatório, elimina da disputa aqueles que obtiverem nota zero em qualquer dos seus exames discursivos. A transição seguinte (T4) distingue entre os candidatos classificados na etapa anterior, aqueles convocados ou não a ocupação de uma vaga, cujas chances variam em função do posicionamento na ordem de notas, de onde podemos vislumbrar a inevitável existência de um estoque de estudantes habilitados sem oportunidades de vagas; ou, como é mais comum nos cursos com menor concorrência, a existência de vagas ociosas por insuficiência de candidatos classificados. A transição final (T5) é implicada na decisão dos estudantes de efetivarem o início de sua formação na Universidade, formalmente estabelecida pelo processo de inscrição de disciplinas do curso escolhido.

O esquema representado pela figura 5 abaixo ilustra a imagem projetada pelo modelo em questão.

FIGURA 5 – Modelo de transição nos vestibulares da UFF



Fonte: a própria pesquisa

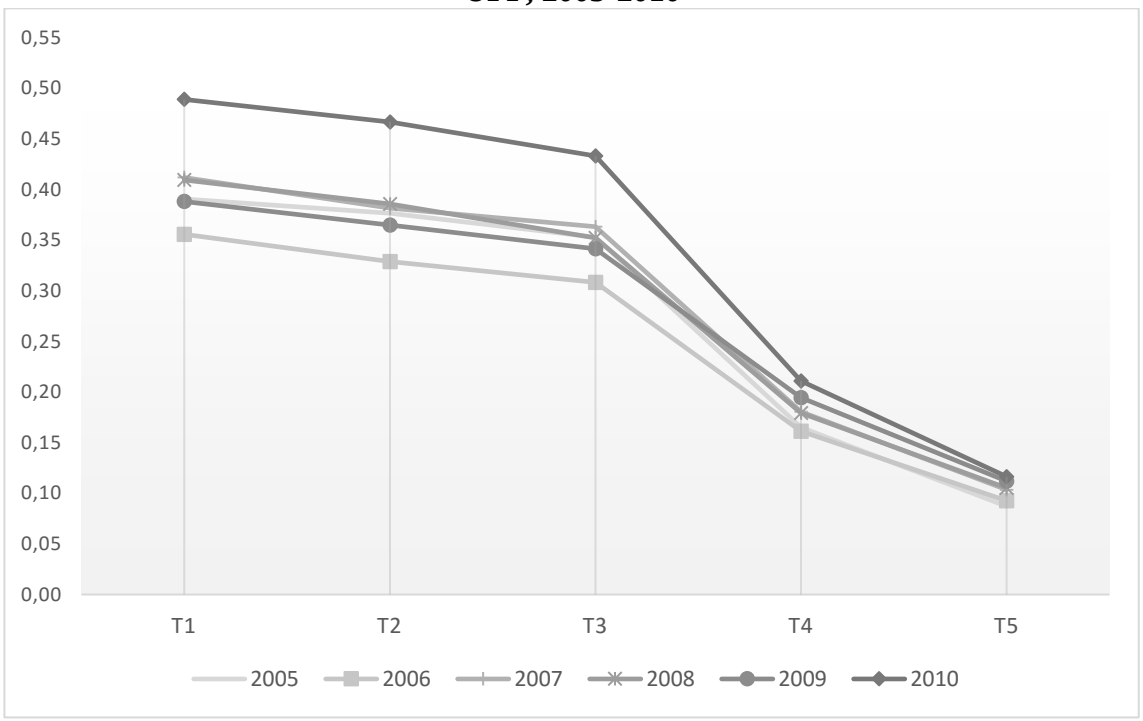
A introdução desta última etapa é justificada porque, mesmo integrando uma mesma rede do sistema educacional, as instituições federais em particular podem ser consideradas concorrentes quando se trata da preferência dos estudantes. Desta forma, para uma parcela dos estudantes a convocação para a vaga, que seria o objetivo final ao se realizar a inscrição para o vestibular, não presume a sua aceitação. A explicação mais simples para essa ocorrência é a convocação simultânea por outras instituições públicas situadas no mesmo patamar hierárquico. E muito embora a possibilidade de convocação de outros candidatos dos estoques de classificados através dos procedimentos de reclassificação ou remanejamento venha a ser uma saída para evitar a ociosidade de vagas, tal estratégia apresenta seus limites. Como já antecipamos, a concentração desequilibrada de candidaturas nos cursos de maior prestígio e os critérios de eliminação definidos pelas normas do exame culminam muitas vezes na escassez de estudantes habilitados a ocupar as vagas abertas em cursos de menor prestígio social.

Outra observação pertinente informa que a análise em T1 não distingue entre os reprovados na 1ª fase do exame aqueles que não alcançaram desempenho suficiente dos que faltaram ao exame por qualquer motivo, uma vez que esta informação não se encontrava disponível na base de dados disponibilizada pela organizadora do concurso. A rigor, a

existência desses dados poderia impor a inclusão de uma nova transição no modelo. Segundo as informações disponibilidades no sítio da Coseac esta taxa apresenta tendências decrescentes nos anos 2000, com máxima de 12,88% em 2002 e mínima de 4,98% em 2008. Nos dois anos seguintes a esta mínima as taxas de falta na 1ª fase do vestibular voltaram a crescer, respectivamente, 5,96% e 8,96%.

A análise que segue preenche as informações das probabilidades condicionais de transição comparada entre os anos recortados para esta pesquisa, conforme o Gráfico 19.

GRÁFICO 19 - Probabilidades condicionais no modelo de transições educacionais na UFF, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010. Elaboração da própria pesquisa

Analise sobre o perfil geral do gráfico aponta uma tendência de aumento nas oportunidades de se transitar entre as etapas do processo seletivo da UFF nos anos mais recentes, o que por certo destaca os efeitos das Reformas implementadas. Na observação sobre todos os períodos, o ano de 2006 se distingue como o mais restritivo nas oportunidades dos candidatos. O ano de 2010, por sua vez, assinala o movimento contrário, com maior abertura de oportunidades.

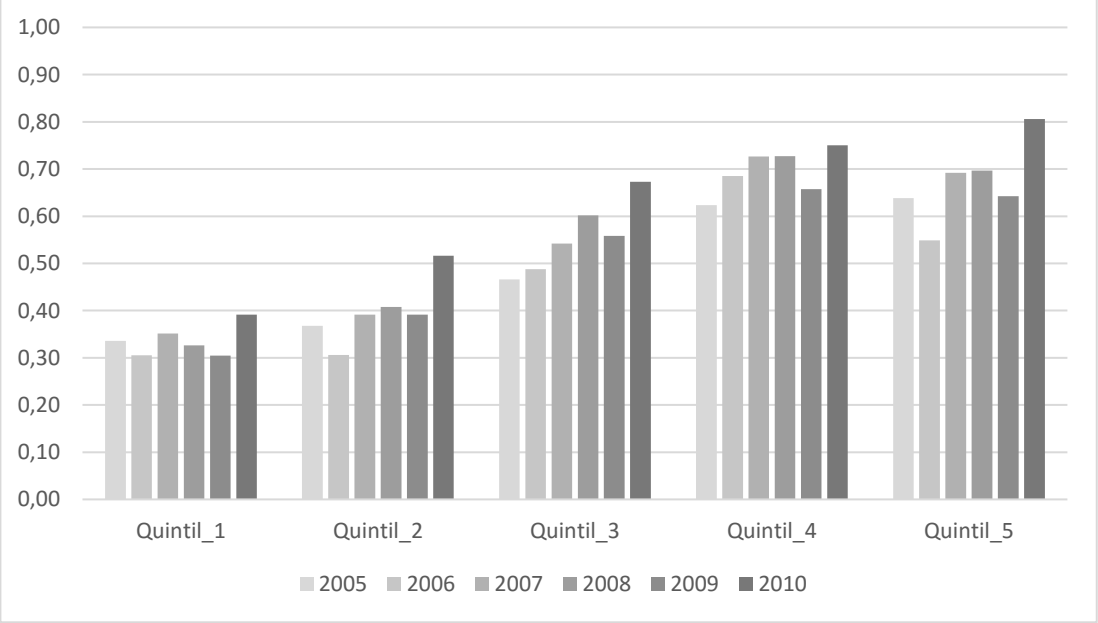
Cabe notar que estas diferenças se mostram mais esparsas nas primeiras transições que nas últimas. Ou seja, as chances de ser convocado e ingressar na universidade apresentam-se menos sensíveis às reformas do que a oportunidade de obter aprovação nas duas primeiras

etapas e estar entre os candidatos aptos a uma vaga. Este contexto, muito embora venha contribuir para alimentar as esperanças dos candidatos, pode não apresentar correspondência com o desejado aumento no número de estudantes universitários previsto pelo processo de expansão de vagas. Para tanto, requer atentarmos novamente para as características da estratificação interna da Universidade e as preferências dos candidatos.

Tal fenômeno está ligado às condições da disputa, cuja criação e aumento de vagas não acompanha necessariamente a demanda apresentada por candidatos. Pois, se podemos constatar um processo de expansão de vagas maior no extremo de menor prestígio, o interesse por candidaturas permanece concentrado no lado oposto. Essa lógica tenderia a explicar o relativo equilíbrio na estrutura de oportunidades. Desta forma, nos gráficos a seguir observamos a evolução por ano nas probabilidades condicionais de se realizar cada transição por estrato de prestígio.

No Gráfico 20, a seguir, consideramos as chances de se realizar a primeira transição (T1), ou seja, obter aprovação na 1ª fase do exame, composta por provas de avaliação objetiva[29].

GRÁFICO 20 - Probabilidade de realizar T1 por quintil de prestígio, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010.

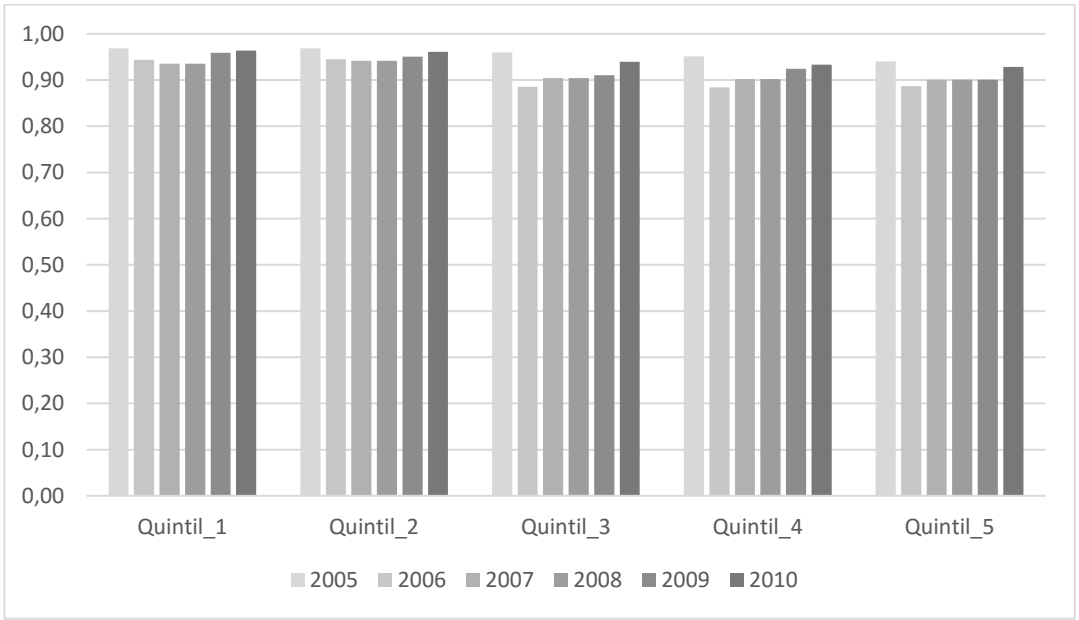
[29] Apenas a título de reforço, registro que a escala hierárquica de prestígio elaborada para essa pesquisa não considera as diferenças entre áreas de formação, muito embora se possa perceber alguma coerência na distribuição hierárquica das carreiras.

Como se pode observar na comparação dos estratos de prestígio por ano, as chances de se obter sucesso nessa etapa do vestibular da UFF apresentam tendência crescente em quase todos os níveis. Em linhas gerais, a comparação por ano demonstra que as chances de realizar esta transição apresentam-se inferiores nos anos anteriores ao REUNI. O ano de 2009 representa um ponto fora da curva, onde em todos os casos observados, as oportunidades verificadas são iguais ou inferiores as verificadas no ano de 2007, por exemplo. Esta regra também é subvertida no primeiro quintil, onde se concentram os cursos mais concorridos.

Observe-se, ainda, que as chances de se obter êxito nessa transição variam conforme o nível de prestígio do curso, sendo maiores as oportunidades dos candidatos inscritos nos níveis de menor prestígio. Portanto, enquanto no nível dos cursos que compõem o primeiro quintil de prestígio as chances de sucesso se aproximam do patamar de 40%, no último, ultrapassa os 60% para quase todos os anos e supera os 80% em 2010. Essas diferenças estão também relacionadas com a regra do concurso que estipula o teto máximo de 4/1 candidatos por vaga na segunda fase do exame, condição raramente observada nos cursos de menor prestígio.

No Gráfico 21 são apresentadas a análise envolvendo a segunda transição (T2), onde se avalia as chances dos candidatos em comparecer a realização da segunda fase do exame.

GRÁFICO 21 - Probabilidade de realizar T2 por quintil de prestígio, 2005-2010



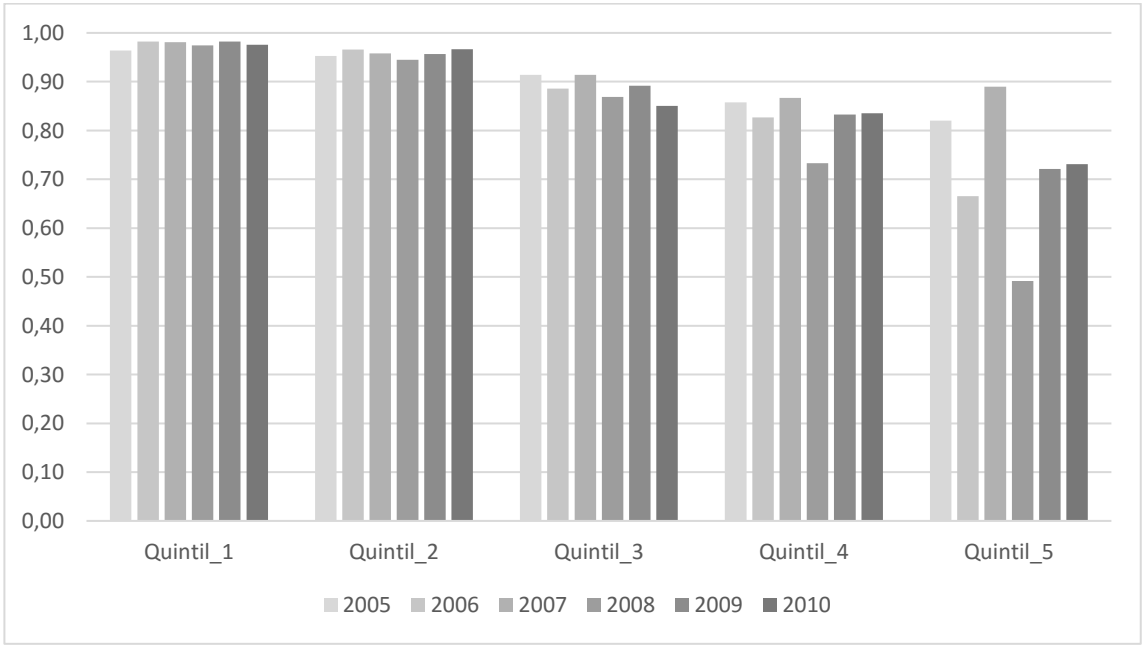
Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010.

Por suposição podemos alegar que as chances de permanência na disputa, uma vez ultrapassada a barreira representada pela etapa anterior, refletem as diferenças de motivação ou o interesse dos candidatos na vaga pleiteada no concurso da instituição. Assim sendo, identificamos poucas discrepâncias em se tratando da comparação dos níveis de prestígio em todos os anos. E se é possível registrar alguma diferença relativa ao nível de prestígio sobre a decisão do candidato em permanecer no concurso, pode-se dizer que candidatos aos cursos de maior prestígio se apresentariam ligeiramente mais motivados. Em alguma medida é possível supor que essa diferença é capaz de refletir os indícios dos incentivos psicoemocionais ao ingresso em carreiras com retornos socioeconômicos expressivamente superiores aquelas ocupações de ensino médio.

E da mesma forma como foi observado na curva de inscritos para a instituição, podemos considerar que a implantação das reformas pode ter resultado em efeitos positivos sobre a evasão do concurso nessa etapa. A estrutura convexa formada pela sequência dos gráficos – destacadamente naqueles de maior prestígio – é correspondente com a distribuição do número de participantes da seleção, onde se verificada queda e retomada do número de inscrições a partir de 2008.

A análise em T3, por sua vez, revela os resultados dos esforços dos candidatos em termos do desempenho acadêmico alcançado na realização da segunda fase do exame vestibular, como representado pelo Gráfico 22, a seguir.

GRÁFICO 22 - Probabilidade de realizar T3 por quintil de prestígio, 2005-2010



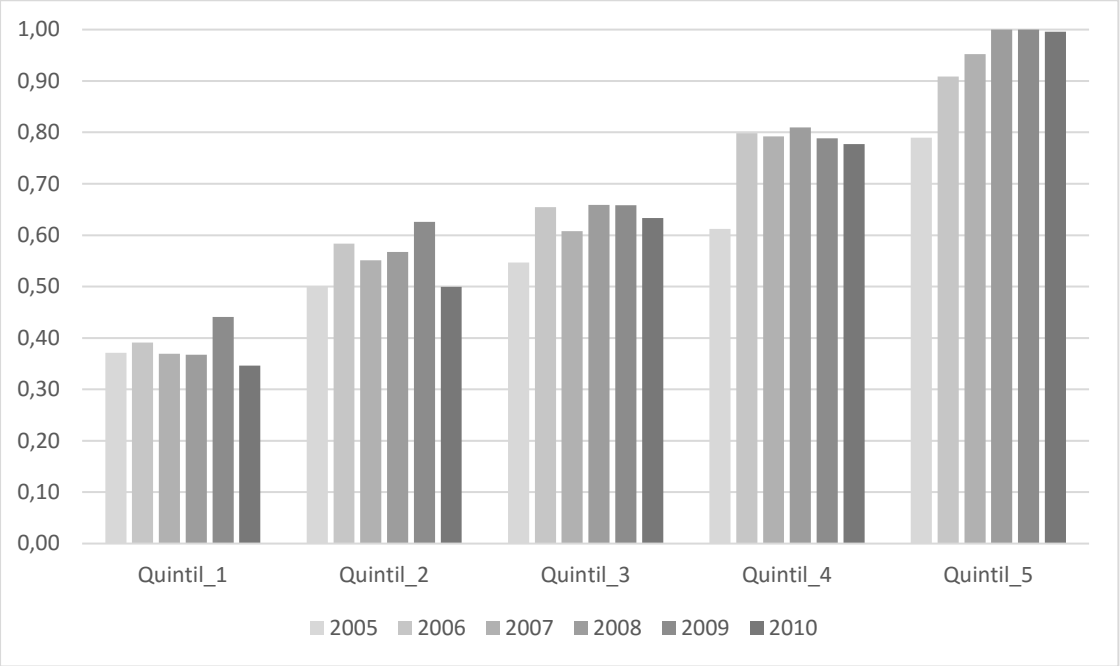
Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010.

Esta fase do vestibular, como já assinalamos anteriormente, possui caráter proeminentemente classificatório, sendo a eliminação do concurso facultada apenas aos candidatos que tenham obtido nota igual a zero em qualquer das provas discursivas ou descumprido alguma regra de conduta prevista no edital. Nesse caso, podemos afirmar que as diferenças entre os níveis de prestígios revelam não somente as chances de êxito, mas também o perfil médio de desempenho apresentado pelos candidatos em suas respectivas áreas especificas de interesse.

Assim, nos dois primeiros níveis as chances de êxito na realização dessa etapa se mostram acima dos 95%, com muito pouca diferença na comparação entre todos os anos. Nos cursos situados no terceiro quintil de prestígio, as chances de êxito variam entre 85% e 91% na comparação dos anos. No quarto quintil de prestígio, a variação nas probabilidades de aprovação oscila entre 87% e 73%, sendo esta mínima registrada no ano de 2008. Por fim, no quintil onde se agregam os cursos de menor prestígio, constamos também as menores chances de êxito nessa transição. Contudo, nos primeiros três anos identificados no gráfico, a oscilação nas probabilidades apresenta um padrão irregular. Assim, no ano de 2007, as chances de aprovação dos candidatos nesse quintil foram de 89%. No entanto, no ano seguinte, decresceu para 49% para se estabilizar num patamar pouco superior a 70% nos anos sequenciais.

No Gráfico 23, observamos as chances de êxito na quarta transição (T4). Esta consiste em estar entre os candidatos classificados para matrícula, uma vez que não tenha sido eliminado na fase anterior, onde constatamos uma inversão nas tendências com relação ao gráfico anterior. A listagem nessa condição destaca o desempenho frente à concorrência do mesmo curso.

GRÁFICO 23 - Probabilidade de realizar T4 por quintil de prestígio, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010.

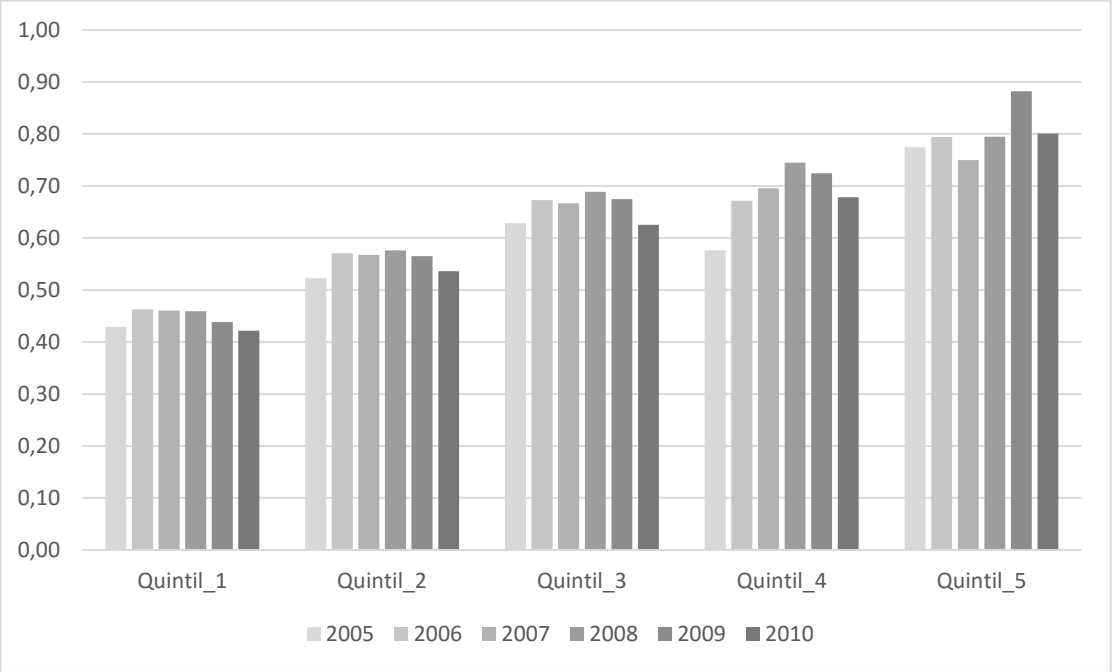
Na análise dos dados agregados por níveis de prestígio, notamos no conjunto dos cursos que formam o primeiro quintil chances de estar entre os convocados à matrícula em primeira listagem abaixo dos 40% na maioria dos anos, exceção ao ano de 2009, quando esta probabilidade atingiu os 44%. Coerente com a lógica que vem sendo observada, conforme se decresce na escala de prestígio aumentam-se paulatinamente as chances de estar entre os convocados à matrícula. Portanto, nos cursos do segundo quintil, em todos os anos pesquisados, as chances de alcançar aprovação são superiores a 50%. No estrato seguinte a mínima probabilidade de êxito nessa transição foi registrada no ano de 2005 com a mínima de 55%, sendo as máximas verificadas nos anos de 2008 e 2010, com 66%. No estrato representado pelo quarto quintil, as chances de aprovação se elevaram de um patamar próximo dos 60% em 2005 para algo em torno dos 80% nos anos seguintes. Mas é na análise do estrato representado pelos cursos do quinto quintil que refletimos melhor os efeitos das características presentes da Reforma implantada na universidade. Assim, podemos constatar serem crescentes as chances de aprovação ao longo dos anos, a qual atinge os 100% a partir do ano de 2008.

Esta situação configura a existência de um número de candidatos aptos às vagas em volume suficiente ou inferior ao quantitativo de vagas ofertadas. Comparativamente, a situação evidenciada nos outros estratos, estas probabilidades denunciam um quadro de

possível ocorrência de vagas ociosas, devido a inexistência de uma lista de espera composta por candidatos aptos fora da lista dos classificados em primeira convocação. Tal situação se assevera na medida em que à convocação à matrícula não representa garantia de preenchimento da vaga conquistada.

Portanto, na última etapa de transição (T5) avaliamos as chances de ocupação da vaga conquistada pelos candidatos convocados em primeira listagem, conforme o gráfico 24 abaixo.

GRÁFICO 24 - Probabilidade de realizar T5 por quintil de prestígio, 2005-2010



Fonte: Coseac/UFF, 2005-2010.

Na análise deste gráfico devemos chamar atenção para o contexto geral das reformas no ensino superior, que como processo generalizado ampliou tanto as oportunidades de acesso quanto as alternativas de escolhas de carreiras em toda a rede federal de ensino, movimento este também seguido em menor escala pelas instituições estaduais[30]. Como já apontamos anteriormente, a região metropolitana do Rio de Janeiro representa uma situação particular nesse contexto, considerando a extensão da rede de universidades públicas de prestígio (*status seeking),* formada por quatro universidades federais e duas estaduais. Nesse caso, o aumento do nível de concorrência por estudantes entre instituições num mesmo patamar pode tornar a

[30] Este dado é comentado na tabela 1 desta tese.

decisão de assumir uma vaga na UFF como uma função de variáveis não associadas com êxito acadêmico, sobretudo, para os candidatos com maiores habilidades cognitivas.

Nesse sentido, o desempenho acadêmico pode ser tomado como uma variável que favorece as possibilidades e oportunidades de escolha não somente por curso, mas também a opção pela instituição superior que lhe seja mais atraente ou conveniente. E conquanto não disponhamos de informações relativas ao destino daqueles que recusaram a vaga conquistada, podemos nitidamente apontar diferenças entre os níveis hierárquicos de prestígio, onde, no caso da UFF, as chances de obter vaga (T4) num dos cursos de maior prestígio se encontra correlação negativa com a disposição de assumir a vaga conquistada. Por certo, tal fenômeno sinaliza a liberdade desfrutada pelos candidatos aprovados aos cursos de mais prestígio, os quais podem abdicar com mais frequência da vaga uma vez que tenham sido também aprovados para vagas em cursos de outras instituições com status equivalente. Daí que os candidatos que tenham alcançado vagas nos cursos de menor prestígio mostrem-se mais leais as vagas conquistadas.

A comparação das chances de ocupação de vagas demonstra que no estrato dos cursos de maior prestígio é inferior a 50%, ou seja, menos da metade dos candidatos classificados para uma vaga confirma sua disposição de ocupá-la. Esse percentual se eleva gradativamente e no extremo oposto e chega a superar os 80%. Essas diferenças assinalam uma série de questões relacionadas que se ligam aos fatores que determinam suas opções de curso e o seu desempenho no processo de seleção. Para certos grupos, mormente aqueles em desvantagem social, inscritos nos cursos de menor prestígio é insegura ou improvável a aprovação para cursos de outras instituições, o que torna virtuosa a conquista realizada.

O processo de interiorização de cursos comando pela gestão da UFF nesse período pode ser considerado outro fator interveniente desse processo, uma vez que candidatos residentes nessas regiões tendem a lidar com um número menor de alternativas de ingresso em instituições públicas de nível superior. E mesmo considerando que a oferta de cursos nessas regiões não seja um limitador das escolhas dos estudantes, é razoável supor que os moradores locais sejam os principais demandantes por estas vagas, onde a concorrência com instituições de mesmo status é menor.

Esta análise preliminar apresenta um panorama das sequencias que determinam o acesso às carreiras de formação da UFF. No tópico seguinte definimos um modelo logístico que esclarece as chances específicas de cada grupo em cada transição controlada pelo índice de prestígio de cada carreira. Para efeito de consideração da analise temporal das mudanças

destacamos os dados referentes aos anos de 2005, 2007 e 2010, onde mais uma vez preconizamos a comparação dos períodos pré e pós reformas.

4.1. Modelo logístico para aprovação no vestibular

As comparações por ano nas análises que se seguem explicitam as diferenças de contexto associada a cada processo seletivo. O primeiro ano é caracterizado por um número elevado de candidatos, com um movimento embrionário de interiorização de vagas e o menor volume de vagas de todo o período. O ano de 2007 registra a continuidade no crescimento de vagas, porém com retrocesso no movimento pela interiorização e o número total de candidaturas. No último ano registra-se a maior oferta de vagas, com recrudescimento do processo de interiorização e de candidaturas, motivadas também pela implantação das "ações afirmativas".

Para a apresentação os modelos logísticos de transições evidenciados na Figura 5, as alternativas que indicam a continuidade no processo foram categorizadas com o valor 1 (um), enquanto o valor 0 (zero) descreve a eliminação de estudantes. As variáveis dependentes incluídas no modelo são basicamente as mesmas apresentadas no modelo linear do capítulo anterior, onde operamos a redução do número de categorias e variáveis como forma de alcançar uma simplificação da análise.

Para efeitos do controle dos níveis de prestígio do curso adotamos a variável numérica da Escala de Prestígio (E.P), cujos valores máximos variam entre 0,33 e 41,74. Apenas a título de reforço, registramos que esta escala de prestígio elaborada para essa pesquisa é baseada no nível de interesse demonstrado pelos estudantes por cada carreira e não considera as diferenças entre áreas de formação, muito embora se possa perceber alguma coerência na distribuição hierárquica das carreiras.

Na variável que aborda o tipo de escolarização optamos por resumir as categorias originais, agregando na opção 1. "Escola privada", aqueles com trajetória integral ou predominante neste tipo de rede ensino. A mesma lógica prevalece para a categoria 2. "Escola pública". A categoria 3. "Outra escola" foi mantida por não se enquadrar em nenhuma das duas opções, porém não encontramos valores significativos associados a esta categoria em toda análise.

Simplificações dessa ordem também foram adotadas no tocante as variáveis escolaridade de mãe, tomada como *proxy* do capital cultural familiar, onde as categorias adotadas informam os níveis máximos de escolaridade concluída pelas mães. Esta mesma lógica é válida para as categorias que informam a renda familiar. A variável dicotômica "campus" avalia as chances de transição em face das oportunidades geradas pelo processo de interiorização, tomando como referência a transição para os cursos situados no campus da sede metropolitana da Universidade.

Já as variáveis demográficas de sexo, cor e idade reproduzem fielmente as características apresentadas no modelo linear do capítulo anterior. E para efeitos de consideração sobre a estratificação horizontal na continuidade da seleção, introduzimos no modelo a interação das variáveis de sexo e cor e renda familiar com a escala numérica de prestígio.

Assim, esta primeira transição assinala o maior corte de candidatos, o que é explicitado pelas regras do processo de seleção que buscam restringir o número de candidatos presentes na segunda fase do exame de seleção. A taxa de eliminados nesta etapa foi de 39% em 2005 e cresceu para 48% em 2010, fato que decorre logicamente da retomada do crescimento do número de postulantes a vagas na Universidade.

Nas tabelas seguintes, características individuais sugestionadas no modelo são expressas pelos coeficientes da razão de chance (Exp.) de seguir para uma etapa seguinte do processo, dado o êxito alcançado numa transição anterior. A probabilidade final é dada por (Exp - 1) *100, onde as razões de chance maiores que 1 indicam efeito positivo, enquanto as menores que 1indicam efeito negativo, e as iguais a 1 indicam ausência de efeito.

A Tabela 11, a seguir, apresenta os coeficientes para a primeira transição.

TABELA 11 - Coeficientes de regressão logística para transição T1: UFF, 2005, 2007 e 2010

	2005		2007		2010	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
Sexo						
Mulheres						
Homens	1,066	*	1,071	*	0,881	***
IDADE	0,981	***	0,993	**	1,001	*
Cor						
Pretos						
Brancos	1,283	***	1,072	*	1,072	*
Pardos	1,118	*	0,995	*	0,947	*
Tipo de escolarização						

Pública						
Privada	1,128	***	1,253	***	1,226	***
Outros	0,917	*	1,418	*	0,948	*
Escolaridade da mãe						
Nível superior						
Nível fundamental	0,578	***	0,569	***	0,602	***
Nível médio	0,754	***	0,792	***	0,784	***
Renda familiar						
Acima de 10 sm						
Menos 3 sm	0,606	***	0,639	***	0,663	***
De 3 a 10 sm	0,737	***	0,71	***	0,739	***
Campus						
Interior						
Metropolitano	0,651	***	0,695	***	0,859	***
Escala de prestígio (E.P)	**0,94**	*******	**0,934**	*******	**0,924**	*******
E.P*Brancos	1,015	**	1,024	***	1,013	**
E.P*Pardos	1,011	*	1,02	***	1,013	**
E.P*Menos de 3sm	0,952	***	0,956	***	0,964	***
E.P*De 3 a10 sm	0,996	*	0,996	*	0,999	*
E.P*Sexo	1,008	***	1,008	***	1,012	***
Constant	3,974		3,563		4,618	
N	**18341**		**18095**		**21370**	
R2	**0,158**		**0,16**		**0,2**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Esta tabela ressalta a significância das variáveis elencadas no modelo, a partir da análise do falso R^2 que aponta uma explicação para a variância de 15,8% no ano de 2005, percentual muito próximo ao encontrado no ano de 2007 (16%). Em 2010 esse percentual foi elevado para 20%. A consideração sobre o número de caso (N) identifica as particularidades de cada contexto. Como já ficou demonstrado no capítulo 2, enquanto a oferta de vagas é crescente ao longo dos anos, a quantidade de estudantes que permanecem na disputa oscila negativamente de 2005 para 2007, ano com a menor relação candidato/vaga na disputa total por vagas na UFF. A partir de 2008 é retomado o crescimento das candidaturas, ainda que em patamar inferior ao das vagas ofertadas.

O controle pela Escala de Prestígio dos Cursos reafirma a tendência já identificada, onde as chances de êxito nessa transição se revelam maiores nos cursos de menor prestígio, onde também são menores a concorrência e o desempenho médio dos candidatos. Esse apontamento é coerente com os dados que afirmam chances maiores de êxito nos cursos

localizados em *campi* do interior do estado comparativamente aos cursos realizados no campus da região metropolitana.

A indicação de democratização da oportunidade de acesso à UFF pode ser apontada pelo aumento das chances de êxito na transição por parte de estudantes mulheres e pretos. Conforme os dados da tabela, as mulheres não demonstram diferenças significativas relativamente aos homens nos anos de 2005 e 2007, mas no ano de 2010 superam significativamente os homens em aprovação. Todavia, quando consideramos as desigualdades horizontalmente dispostas a partir da interação do sexo com a escala de prestígio, observamos que os homens ampliam significativamente suas chances de aprovação na mesma medida em que se eleva o nível de prestígio dos cursos. Ou seja, em grande medida o êxito obtido pelas mulheres pode ser atribuído a expansão ocorrida nos cursos com menor prestígio social.

Fenômeno semelhante acompanha a situação dos estudantes pretos no concurso. Comparativamente aos brancos estes reduzem suas desvantagens nos anos de 2007 e 2010, na esteira do aumento da oferta de vagas. Para os brancos, no entanto, essa mudança é compensada pelo aumento de suas chances de transição nos cursos de maior prestígio. Na passagem do ano de 2005 para 2007 suas chances de aprovação com relação aos pretos são aumentadas significativamente (>,001). Em 2010, com a continuidade do processo de expansão de vagas e outras medidas afirmativas nota-se uma certa estabilização nesse processo (>,005).

Por sua vez, o desempenho alcançado pelos candidatos brancos é seguido pelos estudantes pardos, que demonstram deslocar sua condição dos resultados de desempenho apresentado por candidatos pretos. Em 2010 estudantes pardos tinham 1,3% mais chances que os pretos de alcançar aprovação nesta primeira fase de corte a cada nível de prestígio.

A variável idade se demonstra significativa apenas para o ano de 2005 e 2007, com vantagem para os mais novos. Em 2010, cessam as diferenças de desempenho dos estudantes analisadas a partir dessa variável, o que atesta mais um fator em sentido a democratização do ensino.

Por seu turno, variáveis associadas com background social dos candidatos também revelam importância preponderante na realização desta transição. Assim, a frequência a escolas privada se apresenta incontestável nos diferentes contextos da pesquisa. Da mesma forma, o aumento da escolaridade da mãe e da renda resulta em vantagens na realização desta transição para os candidatos em todos os cenários considerados.

A análise da segunda transição (T2), como era esperado, assinala poucas diferenças quanto às características individuais e o perfil social na motivação dos candidatos em permanecer no processo seletivo, uma vez que tenham obtido êxito na etapa anterior, como se pode observar pela Tabela 12.

TABELA 12 - Coeficientes de regressão logística para transição T2: UFF, 2005, 2007 e 2010

	2005		2007		2010	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
Sexo						
Mulheres						
Homens	0,931	*	1,451	***	1,451	*
IDADE	0,979	**	1,004	*	1,004	*
Cor						
Pretos						
Brancos	0,613	*	1,621	**	1,621	*
Pardos	0,863	*	1,38	*	1,38	*
Tipo de escolarização						
Pública						
Privada	1,168	*	1,177	*	1,177	**
Outros	0,963	*	1,913	*	1,913	*
Escolaridade da mãe						
Nível superior						
Nível fundamental	0,984	*	0,665	***	0,665	*
Nível médio	1,136	*	0,896	*	0,896	*
Renda familiar						
Acima de 10 sm						
Menos 3 sm	1,363	*	0,956	*	0,956	*
De 3 a 10 sm	1,431	*	1,841	***	1,841	*
Campus						
Interior						
Metropolitano	1,874	***	1,125	*	1,125	*
Escala de prestígio (E.P)	1,006	*	1,043	*	1,043	*
E.P*Brancos	1,021	*	0,97	*	0,97	*
E.P*Pardos	0,998	*	0,982	*	0,982	*
E.P*Menos de 3sm	0,974	*	1,018	*	1,018	*
E.P*De 3 a10 sm	0,995	*	0,984	*	0,984	*
E.P*Sexo	0,982	*	0,987	*	0,987	*
Constant	25,611		4,612		4,612	
N	**17698**		**16783**		**20414**	
R2	**0,021**		**0,022**		**0,027**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Dada as peculiaridades tratadas nesta análise, o cenário descrito para o ano de 2007 apresenta os resultados mais relevantes no que diz respeito à disposição dos estudantes em

seguir no concurso. Assim, pode ser destacada a significativa diferença dos homens relativamente às mulheres no comparecimento ao concurso. O mesmo comportamento pode ser observado entre estudantes brancos quando comparado aos pretos (>,010).

Em conformidade com as indicações da teoria, estudantes com renda familiar intermediária – três a dez salários mínimos – apresentaram níveis de comparecimento na sequência do concurso em nível superior às representações das outras categorias de renda. Inversamente, filhos de mães com baixa escolaridade apresentaram maior propensão ao não comparecimento na sequência do processo. Estas tendências se verificam independentes no nível de prestígio da candidatura.

A especificidade desse contexto é assinala com a dissolução das características apresentadas no ano de 2010, quando o volume de candidaturas no concurso retoma densidade verificada em anos anteriores. Hipoteticamente esse movimento sugere os impulsos provenientes de percepção de vantagens associadas com a política de criação de vagas e ações afirmativas.

A análise seguinte (T3) prevê o nível mais homogêneo da disputa entre candidatos, uma vez operado o filtro das duas transições anteriores. Essa suposição fundamenta a precedência das habilidades individuais em detrimento do background social dos estudantes em disputa. Todavia, a despeito dessa expectativa, a tabela 13 a seguir alerta para persistência de certos fatores de desigualdades de oportunidades.

TABELA 13 - Coeficientes de regressão logística para transição T3: UFF, 2005, 2007 e 2010

	2005		**2007**		**2010**	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
Sexo						
Mulheres						
Homens	1,101	*	1,977	***	1,138	*
IDADE	0,98	***	0,96	***	0,966	***
Cor						
Pretos						
Brancos	1,248	*	1,554	*	1,529	**
Pardos	1,261	*	1,284	*	1,251	*
Tipo de escolarização						
Pública						
Privada	1,214	**	1,457	***	1,548	***
Outros	0,76	*	2,777	*	1,601	*
Escolaridade da mãe						
Nível superior						
Nível fundamental	0,626	***	0,63	***	0,677	***

Nível médio	0,835	*	0,77	*	0,76	***
Renda familiar						
Acima de 10 sm						
Menos 3 sm	0,284	***	0,371	***	0,339	***
De 3 a 10 sm	0,5	***	0,588	**	0,539	***
Campus						
Interior						
Metropolitano	1,866	***	1,55	***	1,59	***
Escala de prestígio (E.P)	1,025	*	1,077	*	1,142	***
E.P*Brancos	0,98	*	0,974	*	0,959	*
E.P*Pardos	0,967	*	0,981	*	0,974	*
E.P*Menos de 3sm	1,084	***	1,035	*	1,025	*
E.P*De 3 a10 sm	1,051	***	1,025	*	1,033	*
E.P*Sexo	0,984	*	0,974	*	0,983	*
Constant	16,518		16,965		9,267	
N	**16583**		**15978**		**18908**	
R2	**0,09**		**0,151**		**0,211**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Uma vez que a inscrição no processo seletivo é orientada por condicionantes sociais, compreende notar que os estudantes postulantes às vagas nos cursos de maior prestígio são os menos propensos a eliminação nessa fase, aspecto que aponta para diferenças de ordem motivacional e de capacidade cognitiva. Por seu turno, as vantagens decorrentes da juventude na realização dessa transição podem ser tomadas também como um indício da motivação por parte de estudantes com exclusiva dedicação à vida acadêmica e sem prejuízo de atrasos escolares, como se pode deduzir dos efeitos da variável idade.

Outras variáveis como a frequência à escola privada, a escolaridade da mãe e a renda familiar fazem sobressair a persistência das desigualdades. Em certo sentido, pode-se apontar que a expansão de vagas no ano de 2010 também permite maior vazão a demanda de candidatos brancos na seleção, comparativamente aos pretos. Entretanto, a significância que demarca esta diferença (>,010) sugere a predominância de fatores socioeconômicos sobre a cor na concorrência a este nível, informação que de modo algum pode ser tomada como subsídio para a negação da discriminação racial.

Na comparação entre os anos, estudantes com frequência a escolas privadas de ensino médio aumentaram mais de duas vezes suas chances de aprovação do ano de 2005 para o de 2010, ou seja, de 21% para 54%. A dimensão da vantagem alcançada por esses estudantes num contexto de expansão da escola pública atesta o traço da Desigualdade Efetivamente Sustentada (DES) no sistema educacional brasileiro.

No tocante ao capital cultural recebido por herança materna, filhos de mães com menor escolarização veem suas desvantagens crescerem na comparação entre os anos, ao passo que a distinção daqueles cujas mães possuíam ensino médio decresce na passagem para o ano de 2007 e se mantem estável no ano de 2010 (,>001).

A renda familiar é outro aspecto importante na definição da não eliminação do candidato nessa transição, onde por via de regra os candidatos mais pobres têm suas chances de reprovação aumentadas com relação ao grupo de referência (acima de 10 sm) na passagem do ano de 2007 para 2010. O mesmo ocorre àqueles com renda intermediária. Ainda que as diferenças observadas possam se observar modestas, sua constatação aponta para confirmação dos efeitos da renda na aprovação para as instituições públicas.

No entanto, em sendo uma etapa predominantemente classificatória, o resultado previsto é que a maior parte dos candidatos nessa etapa passa compor uma reserva técnica apta a assumir vagas remanescentes ou não preenchidas por candidatos desistentes da vaga conquistada por qualquer motivo. Portanto, na Tabela 14, a seguir, estabelecemos a distinção dos candidatos classificados com convocação à vaga.

TABELA 14 - Coeficientes de regressão logística para transição T4: UFF, 2005, 2007 e 2010

	2005		**2007**		**2010**	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
Sexo						
Mulheres						
Homens	1,088	*	0,869	0,02	0,975	*
IDADE	0,991	*	0,994	**	1,001	*
Cor						
Pretos						
Brancos	1,38	**	1,321	*	1,183	*
Pardos	1,146	*	1,385	**	0,996	*
Tipo de escolarização						
Pública						
Privada	0,891	**	0,955	*	0,754	***
Outros	0,59	*	1,513	*	1,037	*
Escolaridade da mãe						
Nível superior						
Nível fundamental	0,806	***	0,722	***	0,784	***
Nível médio	0,962	*	0,92	*	0,837	***
Renda familiar						
Acima de 10 sm						
Menos 3 sm	0,661	***	0,915	*	0,966	*
De 3 a 10 sm	0,753	***	0,896	*	0,811	**

Campus						
Interior						
Metropolitano	0,837	***	0,933	*	0,703	***
Escala de prestígio (E.P)	0,941	***	0,943	***	0,93	***
E.P*Brancos	1,009	*	0,994	*	1,006	*
E.P*Pardos	1,017	*	0,986	*	1,01	*
E.P*Menos de 3sm	0,98	*	0,962	***	0,973	***
E.P*De 3 a10 sm	1,004	*	0,987	**	0,999	*
E.P*Sexo	0,993	*	1,003	*	0,996	*
Constant	2,587		3,17		4,293	
N	**7831**		**7938**		**9191**	
R2	**0,078**		**0,128**		**0,141**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

De antemão na análise do quadro anterior cabe chamar atenção para o número de estudantes convocados à vaga ser muito superior ao de vagas oferecidas, como evidencia o N de casos nos três anos. Nos dois primeiros anos da análise foram convocados 65% de candidatos além do número de vagas estipulado. No período seguinte essa taxa decresceu para 30%, o que por certo reflete os efeitos do recrudescimento do processo de interiorização de vagas. Essa análise é concomitante a indicação das vantagens da aprovação em cursos situados em *campi* o interior nessa transição.

Por sua vez, não se notam diferenças significativas relacionadas com a cor e o sexo dos candidatos que alcançaram realizar esta transição, uma vez tendo obtido aprovação na etapa anterior, em nenhum dos anos. Essa percepção é condizente com a hipótese da seletividade diferencial, uma vez tendo atuado os filtros representados pela decisão de inscrição no exame e de aprovação na primeira etapa (T1).

Ao mesmo tempo, candidatos com perfil de vantagem social prevalecem de modo significativo entre os não convocados. Este é caso dos oriundos de escolas privadas relativamente aos oriundos da escola pública e também daqueles filhos de mães com mais baixa escolarização. Esse dado surge como um produto da concentração desses estudantes nos cursos de menor prestígio, onde são maiores as chances de estar na lista de convocados.

Prova disso é a desvantagem obtida pelos estudantes mais pobres – com renda inferior a 3 s.m – na interação da variável renda com a escala de prestígio especialmente nos anos de 2007 e 2010. Neste último ano, estudantes com renda familiar intermediaria também alcançaram desvantagem comparativamente às classes de renda superior a dez salários mínimos (>,005), contudo esta não se manifesta na interação com a escala de prestígio.

Por sua vez, o aumento da escolaridade da mãe se mostra em correlação positiva com o êxito nesta transição, o que parece se acentuar com a expansão de vagas. Isso se nota na medida em que filhos de mães com ensino médio também apresentaram desvantagem no ano de 2010 relativamente aos filhos cujas mães possuíam ensino superior.

Na última transição (T5) avaliamos as chances dos candidatos convocados em T4 assumirem a vaga a que tiveram direito. O ato de renúncia ao mérito alcançado leva em conta o conjunto de outras oportunidades disponíveis para esses estudantes em outras instituições. Esta condição perfaz a representação máxima das vantagens acumuladas pelos estudantes, situação que em alguma medida é estimulada pela expansão simultânea de vagas em várias instituições da rede federal de ensino superior.

A Tabela 15, a seguir, destaca esta característica em face das variáveis apresentadas no modelo.

TABELA 15 - Coeficientes de regressão logística para transição T5: UFF, 2005, 2007 e 2010

	2005		**2007**		**2010**	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
Sexo						
Mulheres						
Homens	0,924	*	0,751	***	0,924	**
IDADE	1,072	***	1,089	***	1,069	***
Cor						
Pretos						
Brancos	1,375	*	0,74	*	0,784	*
Pardos	1,233	*	0,802	*	0,893	*
Tipo de escolarização						
Pública						
Privada	1,16	**	1,423	***	1,132	*
Outros	0,607	*	1,731	*	1,044	*
Escolaridade da mãe						
Nível superior						
Nível fundamental	1,264	**	1,328	***	0,983	*
Nível médio	1,271	***	1,392	***	1,23	***
Renda familiar						
Acima de 10 sm						
Menos 3 sm	1,629	***	1,84	***	1,921	***
De 3 a 10 sm	1,306	**	1,538	***	1,508	***
Campus						
Interior						
Metropolitano	0,867	*	0,418	***	0,529	***
Escala de prestígio (E.P)	**1**	*****	**0,981**	*****	**0,984**	*****

E.P*Brancos	0,988	*	1,012	*	1,004	*
E.P*Pardos	0,991	*	1,012	*	1,001	*
E.P*Menos de 3sm	0,986	*	0,965	***	0,978	*
E.P*De 3 a10 sm	0,997	*	0,983	**	0,998	*
E.P*Sexo	0,994	*	1,005	*	0,995	*
Constant	0,187		0,466		0,496	
N	**4107**		**4545**		**5062**	
R2	**0,061**		**0,106**		**0,97**	

Fonte: Coseac/UFF, 2014. *p<0,05;**p<0,01;***p<0,001

Apesar da expansão de vagas contemplar um dos aspectos mais centrais do REUNI, sua efetividade pode ser posta em cheque na medida em que se mostre descasada do interesse dos estudantes. Ou, de outra forma, possa vir a gerar um tipo de concorrência predatória, desproporcional ao investimento realizado pelas instituições.

Pelo N de casos notamos que em todos os períodos analisados o total de vagas preenchidas foi inferior ao de vagas abertas. Em 2005, o percentual de vagas ociosas foi de 13,2%; em 2007, 52%; e em 2010, 27,9%. Considerando as diferenças de contexto, a oferta de vagas em cursos de baixo prestígio, em especial aqueles situados em *campi* espalhados pelo interior, pode ser contestada como solução de risco para o crescimento da instituição.

Tal situação pode se revelar disfuncional na medida em que uma parcela das vagas abertas pela criação de novos cursos se apresente descasada das aspirações dos estudantes. O baixo prestígio dos cursos criados nos *campi* do interior fluminense, onde também se concentra candidatos com menor desempenho acadêmico, faz com que uma parcela maior destes seja eliminada pelos filtros operados no processo seletivo.

Inversamente, estudantes com maior desempenho podem estender as suas oportunidades de escolha por instituições ou esferas do sistema de educação superior, abrindo espaço para o ingresso de candidatos em situação de excedente. De tal modo, conforme apontam os dados, estudantes com perfil de desvantagem social demonstram maior fidelidade a oportunidade da vaga conquistada.

Assim, estudantes mais velhos tendem a prevalecer entre os inscritos nas vagas comparativamente aos mais jovens. O mesmo ocorre com candidatos de classes renda baixa e intermediária. Quanto a variável escolarização materna, prevalecem aqueles estudantes com formação de até o ensino médio. Filhos de mãe com escolarização inferior ao ensino fundamental não se diferenciam significativamente sua adesão à vaga dos filhos com mãe com

escolarização equivalente ao ensino superior. Estudantes que disputam vagas em cursos no interior comprovam, também, maior fidelização à vaga alcançada.

Desta forma, o quadro traçado nesse capítulo sinaliza para as formas de produção da estratificação horizontal no âmbito da instituição. As medidas introduzidas pelas Reformas na UFF têm por certo seu mérito no que diz respeito ao aspecto inclusivo, todavia, sua efetividade opera no sentido da alocação dos estudantes em situação de desvantagem nas áreas mais periféricas da instituição.

O aumento das chances de transição à segunda etapa, por exemplo, apresentadas na primeira transição (T1) só faz sentido na medida em que se aumenta o número de cursos, uma vez que nas regras estipuladas pelos editais não se altera aquela que prevê um teto na concorrência por vaga em cada curso na segunda etapa. Portanto, a compensação de desvantagens por determinados grupos só faz sentido na medida em que se disponha a concorrer nos níveis de menor prestígio, onde também se concentram candidatos de igual perfil. Nitidamente as reformas alcançaram produzir aumento da segurança do investimento para os candidatos que se dispõe a essa decisão no ato da inscrição.

Por outro lado, a superação dessa etapa dá sequência a uma meritocracia permeada por certas desigualdades típicas, como é o caso da renda e da frequência a escolas privada, que de algum modo se associam. A convergência entre esses fatores na facilitação do acesso à Universidade reforça o sentido da massificação do sistema de ensino superior, onde a abertura maior aos estudantes das classes populares se faz sem comprometimento das reservas das grupos sociais mais privilegiados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reformas no sistema educacional carecem geralmente de tempo de maturação para uma avaliação mais precisa dos seus resultados. Esta ponderação afirma a necessidade de certa cautela com algumas das críticas e evidências apontadas neste texto, pelo simples fato do período abrangido pela pesquisa ser relativamente curto. No entanto, há razões para se crer que o termo elitista, característico do tipo estratificação observado por décadas no sistema escolar brasileiro, tenda a resistir ou assumir novas formas.

Essa dúvida dá vazão à questão central envolvida na concepção dessa tese, implicada com o conhecimento sobre as características assumidas pela UFF após as mudanças ocorridas nesta primeira década do século XXI, diretamente associadas com o programa de reformas impulsionado pelo REUNI em 2008. Para a pesquisa, este Programa estabelece um marco de aceleração das mudanças, favorecidas por um cenário de crescimento econômico e pelo acaloramento dos debates sobre a democratização do ensino público superior.

Dessa forma, as resistências à adesão a este Programa reportam a extensão das formas e dos matizes ideológicos implicados com a manutenção de um *status quo*. Um caso particular identificado na literatura apresentada nesta pesquisa remete à crítica da degradação das condições do trabalho docente, argumento vinculado aos interesses de uma parte da elite professoral e do alunado mais politicamente engajado ou diretamente identificado com o *ethos* do trabalho acadêmico. Por certo, essa vem ser uma realidade menos evidente para a maior parte dos estudantes beneficiados pelas reformas, tradicionalmente direcionados ao mercado das instituições vocacionais privadas.

Pois se a perspectiva democratizante presente no projeto de Reformas não foi alvo de consenso na instituição, o fato é que o aumento dos recursos pode ser tido como justificativa suficiente para a adesão da UFF ao Programa, num movimento contínuo ao de outras instituições da rede federal. Mas com respeito a autonomia legalmente concedida às Universidades, algumas particularidades podem ser evidenciadas na forma da adesão da UFF ao Programa. Uma delas está no incremento da oferta de cursos em regiões do interior do estado do Rio de Janeiro, como parte da estratégia de expansão de vagas. A outra se refere à adoção da bonificação de estudantes oriundos de escolas públicas em detrimento de um programa de reserva de vagas mais específico.

É deste contexto mais geral que a identificação do crescimento do acesso de estudantes de baixa renda numa Universidade de pesquisa como o é caso da UFF assume relevância na temática dessa pesquisa, sobretudo, se considerarmos que esta condição se vincula com outras nuances das desigualdades. Assim, é sintomático notar que a redução das desigualdades de acesso relativas à renda e ao sexo não são seguidas nas mesmas proporções quando se trata da identificação racial.

O foco da discussão sobre essa temática revê a literatura sobre as relações raciais com uma hipótese que sugere a constituição de uma estrutura psíquica e emocional duramente afetada pelo racismo, que adicionalmente aos fatores socioeconômicos conduziriam os estudantes não brancos para as áreas mais periféricas de um sistema educacional estratificado. Essa ideia é resumida pelo conceito de *habitus racial*, o qual explicaria um comportamento relutante dos estudantes negros no ingresso em situações alheias à sua condição social predominante. Inspirada na teoria bourdiesiana, tal hipótese tenderia a explicar as desigualdades de acesso à Universidade, mas, sobretudo, as diferenças na distribuição dos estudantes por carreiras, que configura a dimensão horizontal da estratificação na Universidade.

A análise dos dados afirma que esta hipótese se evidencia em alguns cenários, mesmo anteriores ao Programa do REUNI. Vale, no entanto, observar que a inserção de variáveis socioeconômicas relacionadas com o capital cultural, o capital escolar e a classe de renda tendem a reduzir as diferenças quanto às escolhas observadas entre os grupos de cor, ainda que estas se mantenham significativas. Estas evidências são, em parte, anuladas nos modelos com controle de notas, as quais são tomadas como *proxy* da habilidade cognitiva dos estudantes envolvidos na disputa. Em primeira análise esse dado revela um traço da meritocracia de talentos quanto à decisão de ingresso na hierarquia das carreiras universitárias. Nesse caso, não se observam diferenças significativas quanto à cor no que se refere às escolhas. O mesmo, no entanto, não é válido quanto às diferenças de sexo, com vantagens para as mulheres.

A meritocracia da disputa é reafirmada ainda pela redução das diferenças por idade, dos efeitos remetidos à escolaridade dos pais e do tipo de escolarização. Estes efeitos podem ser medidos com mais intensidade no ano de 2010 que no de 2005, antes da implantação do Reuni, a partir do que se sugere a ocorrência de efeitos positivos da expansão de vagas. Em alguma medida pode-se atribuir as reformas uma maior diversificação das candidaturas, o que seria válido para todos os níveis de prestígio de cursos.

Contudo, chamamos atenção ao fato de algumas variáveis continuarem a exercer efeitos significativos sobre as decisões de carreira dos estudantes, como o caso do tipo de escolarização e da renda. Assim, candidatos com escolarização privada se opõe diretamente aqueles com trajetória integralmente marcada pela escola pública. O mesmo pode ser dito com relação aqueles cuja renda familiar supera aos dez salários mínimos. Concomitante a isso, destacamos o aumento dos efeitos do desempenho alcançado sobre a decisão de carreiras dos estudantes na comparação dos períodos de 2005 e 2010. Ou seja, o aumento da diversidade presente nas diferentes carreiras estaria eficazmente relacionado com o desempenho dos estudantes.

Nesse sentido, a variável cor revela novamente sua importância, na medida em que candidatos brancos demonstram desempenho médio superior ao de pretos e pardos em todos os níveis da escala de prestígio. Portanto, no modelo em que testamos a interação dessas variáveis indica que candidatos brancos tendem a se apresentar significativamente mais concentrados nos cursos de mais prestígio, seguido dos pardos. Estes se distinguem com menores níveis de significância dos pretos.

Por essa discussão, a pesquisa sinaliza a escolha de curso como um processo ordenado por uma antecipação consciente das possibilidades de fracasso. Entretanto, parece relevante apontar que as consciências interagem com as condições de desigualdade ancestrais ou atuais, materiais ou simbólicas que as rodeiam. Nesse sentido, no que diz respeito às desigualdades raciais, nos permitimos incluir influência legadas pela frequência a escolas privadas e a dimensão da renda em conjunto com elementos da discriminação (real ou potencial), introduzidos pela teoria da vulnerabilidade ao estereótipo, como contribuições essenciais da estratificação horizontal na instituição.

Essa afirmação, porém, não descarta a importância exercida pela inclusão desses novos arregimento de estudantes, muito dos quais tem no acesso à Universidade a exploração de uma nova fronteira quanto às suas oportunidades de vida. E na perspectiva apresentada pela pesquisa, a superação dessa barreira é cravada por cinco etapas de transição, onde cada qual compreende momentos cruciais da continuidade do estudante no processo que culmina com a conquista da vaga escolhida.

A comparação entre os anos aponta que as probabilidades de êxito cresceram mais nas primeiras do que nas últimas transições, onde os resultados se mostram quase equivalentes. Isto ocorre muito em virtude da manutenção das regras básicas do vestibular da UFF, que define um teto de candidatos nas etapas finais do processo seletivo. Seja como for, nossa

leitura dá ênfase ao aumento das probabilidades de transição nos anos pós-reforma como um fator de incentivo ao aumento de candidaturas.

A primeira transição é dada pelo êxito dos inscritos na avaliação de provas objetivas, onde proporcionalmente são eliminados o maior número de candidatos e as chances de êxito aparecem inversas ao nível de prestígio do curso. A comparação entre os anos 2005, 2007, 2010 confirma certas tendências de aumento da equidade contidas na proposta, porém com indicações consistentes de reforço nas desigualdades horizontais, evidenciada pela interação com o nível de prestígio do curso. Portanto, candidatos com renda familiar superior a dez salários mínimos, brancos e homens tendem a ter suas chances de aprovação aumentadas nos cursos de maior prestígio.

A segunda transição, como esperado, não apresenta diferenças relevantes no que diz respeito à motivação para a permanência no concurso, uma vez que se tenha alcançado êxito na etapa anterior. Essa constatação é tomada da existência de dados pouco significativos quanto ao comparecimento para a segunda etapa de seleção. O êxito nesta define a terceira transição, caracterizada pela realização de exames de provas não objetivas, com conteúdo específico de cada área de conhecimento. Consistente com a teoria, se pode observar uma maior homogeneização quanto aos resultados de aprovação, todavia, a escolarização privada e o aumento da renda persistem como fatores de descaracterização da meritocracia.

A quarta transição vem novamente sinalizar aspectos da estratificação horizontal na UFF. Nesta etapa foram avaliadas as chances de estar entre os convocados à vaga, uma vez que se tenha obtido êxito na habilitação na etapa anterior. Essa etapa assinala uma inversão nas tendências anteriores, com maiores chances de alcançar a vaga candidatos dos estratos menos concorridos, ou seja, de menor prestígio social. Fato contínuo tem suas chances aumentadas estudantes com menor renda familiar e filhos de mães com menor escolaridade, além daqueles concorrentes às vagas situadas em *campi* no interior do estado.

Na última transição avaliamos as chances de os convocados às vagas efetivarem suas decisões, dada as eventuais oportunidades conquistadas em instituições de status equivalente ou outras oportunidades de vida. Nesse caso, os resultados confirmam as tendências obtidas na terceira transição, onde o esforço dos estudantes com perfil de desvantagem social é representado por maior fidelidade à vaga conquistada, consoante com candidatos às vagas em *campi* no interior. Esse dado atesta a liberdade desfrutada pelos filhos de famílias de maior estrato em suas decisões no sistema educacional, bem como sinaliza aspectos relevantes das reformas.

Na mesma medida que a interiorização, associada com a expansão prioritária de cursos de menor prestígio, se assinala uma estratégia eficaz de inclusão social. Entretanto, uma vez que se mostra desvinculada do interesse majoritário dos estudantes duas consequências se denotam. Uma é o aumento da ociosidade de vagas nos cursos de menor prestígio, que compromete diretamente os investimentos da reforma. Outra, menos óbvia, é o aumento dos custos de seleção, dado pelo aumento da concorrência por aluno nas áreas de maior prestígio.

Perpassa essa discussão, o desafio de selecionar para a diversidade. Essa discussão contrapõe o modelo de seleção abordado nessa pesquisa às mudanças sequenciadas pela introdução do modelo de seleção baseado no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com a Lei de Cotas. Se esta pode não ser desejável, a pesquisa demonstra também que a mera expansão de vagas ou medidas como a bonificação podem não ser eficazes em produzir diversidade de estudantes nos *campi* universitários.

6. BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

AYALON, H.; SHAVIT, Y. *Educational reform and inequality in Israel: MMI hypothesis revisited*. Sociology of Education, n. 2, 77, pp. 103-120, ASA, April 2004.

AYALON, H.; YOGEV, A. *Field of study and students stratification in a expanded system of higher education: the case of Israel.* European Sociological Review. Volume 21, number 3, 227-241, July, 2005

ARCHER, M. *The Sociology of Educational Systems*. IN: *Sociology of the State of Art*. BOTTOMERE, T.; NOWAK, S.; SOKOLOWSKA, M. London and Beverly Hills: SAGE Publications, 1982, p.233-275.

ARUM, R; SHAVIT, Y; GAMORAN, A. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford University Press, 2007.

AZEVEDO, T. *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio*. EdUFBA, Salvador, 1996.

BARBOSA, M. L. O; SANT'ANNA, M. J. G. *As Classes populares e a valorização da educação no Brasil*. In. Ribeiro, Luiz Cesar de Q; Konslinski, Mariane C.; Alves, Fátima; Lasmar, Cristiane (orgs). Desigualdades Urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Observatório das metrópoles: IPPUR, Letra Capital, 2010.

BARBOSA, M. L. In. *Discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BARROS, R. P; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, S. *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil.* Texto para discussão. Brasília: IPEA, 2002.

BLAU, P.; DUNCAN, O.T. *The American Occupational Structure. American Journal of Sociology*. Vol. 75, No. 3, pp. 416-418, November, 1969.

BLAU, P.; SCOTT, W.R. Organizações formais: uma abordagem comparativa. São Paulo, Atlas, 1970.

BELTRÃO, K.I.; TEIXEIRA, M. de P. Cor e Gênero na Seletividade das Carreiras. In. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas. Soares et al. (org.).* Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BOURDIEU, P. *Os excluídos do interior*. IN. *Escritos de Educação*. 5º edição. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. *Esboço de uma teoria da prática*. BOURDIEU, Pierre. Sociologia. Ortiz, Renato (org). São Paulo: Ática, 1983.

_____. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação. 2ª. ed., p. 39-64, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; e PASSERON, J.C. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOUDON, R. *A desigualdade das oportunidades*. Brasília, DF, Brasil: Editora UnB, 1981.

BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schonling in Capitalista America: education reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.

BOWEN, W. G. & BOK, D. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro, Editora Garamond/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.

BRANDÃO, A. A. P. *Avaliando experiências e reforçando o caminho das ações afirmativas*. In. BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Cotas raciais no Brasil: primeiras avaliações. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, A. A. P; TEIXEIRA, M. de P. (orgs). *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso*. Dados preliminares. Niterói: EDUFF, 2003.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, *Programa Universidade para Todos*. Decreto Nº 5.493. Brasília, julho de 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. REUNI 2008. Relatório de Primeiro Ano. MEC, Secretaria de Educação Superior, Diretoria das Instituições Federais de Ensino Superior, Out, 2009.*

BREEN, R.; JONSSON, J. O. *Analyzing educational careers: a multinomial transition model*. American Sociological Association, Vol. 65, No. 5, pp. 754-772, October, 2000.

BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. *Explaning Educactional Differentials. Toward a formal racional action theory*. In Racionality and Society. Vol9(3), 275-305, Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 1997.

BRINT, S.; KARABEL, J. *The Diverted Drem. Community Colleges and Promises of Education Opportunity in America 1900-1985*. New York, Oxford Press, 1991.

CASTRO, M. H. G. *Avaliação do sistema educacional brasileiro – Tendências e Perspectivas*. Brasília: INEP, 1998.

CESAR, R. C. L. *Política de Inclusão no ensino superior brasileiro: um acerti de contas e de legitimidade.* In. In. BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Cotas raciais no Brasil: primeiras avaliações. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

CHARLES, M.; KAREN, Bradley. *Equalbut Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education*. AmericanSociological Review, vol. 67, p.573–99, 2002.

COLLINS, R. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification.* American Sociological Review, Vol. 36, No. 6, pp. 1002-1019, December, 1971

COSTA PINTO, L.A. *O Negro no Rio de Janeiro – Relações de raça numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1998.

CUNHA, L. A. A Universidade Crítica: o ensino superior na república populista. São Paulo, Editora UNESP, 2007.

_____. *A Universidade Reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2º Ed. São Paulo, Editora Unesp, 2007b.

DAVIS, K.; MOORE, W. E.. *Some principles of stratification*. American Sociological Review, 10 (2), 242-9, 1945.

DAVIES, S.; GUPPY, N. *Fields of Study, College Selectvity, and Student Inequalities in Higher Education*. Social Forces, June, 1997.

De GRAAF, N.D., De GRAAF, P.M., and KRAAYKAMP, G. *Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands*: A refinement of the cultural capital perspective. Sociology of Education 73: 92–111, 2000.

De SWAAN, A.. In *Care of the State: Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era*. Polity Press, 1988.

DOURADO, L. F. *Reforma do estado e políticas para educação superior nos anos 90.* Educação e Sociedade, vol. 23, n. 80, p. 234-252, Campinas: Setembro, 2002.

DUBAR,C. *A Socialização:construção das identidades sociais e profissionais.* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1972.

ELSTER, J. Peças e engrenagens das ciências sociais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERES JÚNIOR, João. *Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas*. Ed. Econômica: Rio de Janeiro, n. 6, p. 291-312, 2004.

FLORESTAN, F. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes.* São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

FORQUIN, J. C. *Sociologia da Educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERBER, T. P.; CHEUNG, S. Y. *Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications*. Annual Review of Sociology. Vol. 34: 299-318, March, 2008.

_____, and SCHAEFER, D. R. *Horizontal stratification of higher education in Russia: Trends, gender diferences and labor Market outcomes*. American Journal of Sociology 104: 1–50, 2004

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. *A educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa*. Educação e Sociedade, v. 33, n 118, p. 171-190, jan-mar, 2012.

GUIMARAES, A.S. Racismo e Anti-racimo no Brasil, São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Classes, raças e democracia*, São Paulo: Editora 34, 2002.

HANCHARD, Michael George. *Orfeu e Poder: movimento negro no Rio e São Paulo*. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2005.

HARRIS, M. *Town and Country in Brazil*, Nova Iorque, Columbia University Press, Nova Iorque, 1956.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. do V. *Recursos familiares e transições educacionais.* Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18(Suplemento): 67-76, 2002.

_____. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça.* Rio de Janeiro, IUPERJ/Vértice, 1988.

HASENBALG, C. *Discriminação e Desigualdade Racial no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HEARN, J. C. *Academic and Non-academic Influences on the College Destinations of 1980 High School Graduates*. Sociology of Education, v64, nº 3, p.158-71, Jul 1991.

HIRSCH, F. *Os Limites Sociais do Crescimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HOUT, M.; RAFTERY, A. *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education. Sociology of Education n.* 66: 41-62, 1993.

KALMIJN, M.; LIPE, T. van der. *Type of Schooling and sex diferences in earnings in the Netherland*. European Sociological Review.Vol. 13 No. 1,1-15, 1997.

KAREN, D. *Changes in Access to Higher Education in the United States: 1980-1992. Sociology of Education*, Vol. 75, No. 3, pp. 191-210, July, 2002.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos meios populares*. São Paulo: Atica, 1998.

LÁZARO, A.; et al. *Inclusão na Educação Superior*. Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

LAVINAS, L.; BARBOSA, M. L. *Combater a Pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-escola do Recife*. In. Dados- Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 43, nº3, 2000, p. 447 a 477.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. *Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente*. Revista Educação e Realidade, jan-abr de 2009.

LIMA, K. *Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF*. In. Universidade e Sociedade, Ano XIX, Nº 44, julho de 2009, p. 147-157.

LUCAS, S. R. *Effectively Maintained Inequality: EducationalTransitions and Social Background*. *American Journal of Sociology* 106: 1642-1690, may, 2001.

LYNCH, K. *Research and theory on equality and education*. In Handbook of Sociology of Education.Notre Dame, Kluwer academic/Plenum Publisher, 2000.

MARE, R. D, 1980. *Social Background and School Continuation Decisions*. Journal of the American Statistical Association 75: 295-305.

_____, 1981. *Change and Stability in Educational Stratification*. American Sociological Review 46: 72-87.

MARGINSON, S. *Dynamics of national and global competition in higher education*. Higher Education, 52, 1–39, 2006.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. *Sociologia da Educação: democratização e cidadania*. In. Horizontes das Ciências Sociais no Brasil. Martins, Carlos Benedito; Martins, Heloisa Helena T. de Souza. São Paulo: Anpocs, 2010.

_____. *A reforma universitário de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. *Educação e Sociedade*, v. 30, n 106, p. 15-35, jan-abr, 2009.

_____. *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. São Paulo em perspectiva (14) 1, 2000.

MELLO, J. C. R. da S. *Áreas de formação e diferenciação institucional: evidências de estratificação dos estudantes no ensino superior*. Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, maio de 2011.

MONT'ALVÃO, A. *Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI*. In. DADOS– Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.54, nº 2, 2011, pp.389 a 430.

MOURÃO, J. C. C. *Visão dos Discentes sobre o Programa de Interiorização da Universidade Federal Fluminense, em Macaé – RJ*. Texto apresentado no IV Congresso Brasileiro de Excelência em Gestão, Niterói, 31 de julho a 2 de agosto de 2008.

NETO, A. R. *O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias*. In. Seminários Vestibular hoje. Brasília: MEC, 1987.

NOGUEIRA, O. *Tanto Preto Quanto Negro: estudo de relações raciais em São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.

NUNES, E. O. *Educação Superior no Brasil.* Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PAGLIN, M.; RUFOLO, A. M. *Heterogeneous Human Capital, Occupational Choice, and Male-Female Earnings Differences*. Journal of Labor Economics, Vol. 8, No. 1, Part 1, pp. 123- 144, Chicago, 1990.

PARSONS, T. *La Classe escolar como sistema social: algunas de sus funciones em La sociedad americana*. In. Havard Education Review, XXI, otoño de 1959.

PASTORE, J.; SILVA, N. do V. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo, Macron Book, 2000.

PAULA, M.F.C. E. *Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina*. In, _____; LAMARRA, N.F. Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2011.

PEIXOTO, M. do C. L. *Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil*. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2011.

PERSEL et. all. *Differential asset conversion: class and gendered pathways to selective colleges.* Sociology of Education. N. 3, (65).

PIERSON, D. *A Ascensão do Mulato Brasileiro*. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, 1942.

REAY D.; DAVIES J.; DAVID M.; BALL S. J. *Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, "Race" and the Higher Education Choice Process. Sociology*, vol. 35, n.4, p. 855-874, 2001.

REIS, E. *Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Fevereiro, 2000.

RIBEIRO, C. A. C. *Desigualdade de Oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. Estrutura de classes e mobilidade social no Brasil. Bauru, SP: EDUSC/ANPOCS, 2007.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. *Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil – 1960 a 2010* (mimeo). Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, S. C. *O Vestibular*. Em aberto, Brasília, ano 1, nº 3, fev, 1982.

_____. *Mecanismo de escolha da carreira e estrutura social da universidade*. In. Vestibular. **Educação e Seleção**, n. 03, p. 93-104, 2013.

RISTOFF, D. *Vinte e um anos de educação superior expansão e democratização*. Cadernos do GEA, FLACSO, Rio de Janeiro, n. 3, p. 01-50, 2013.

SCHUTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHWARTZMAN, S. *O Viés Acadêmico na Educação Brasileira*. In. Brasil: nova agenda social. SCHWARTZMAN, Simon e BACHA, Edmar. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SEN, A. *Desigualdade Reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SHAVIT, Yossi; BLOSSFELD, Hans Peter (eds.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 1993.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In. Origens e Destinos. SILVA, Nelson do V.; HASENBALG, Carlos (orgs). Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, Nelson do V.; HASENBALG, C. *Tendências da desigualdade Educacional no Brasil*. *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Vol. 43, nº 3, 2000.

_____.; PAUL, J. J. . Conhecendo o seu Lugar: A Auto-Seleção na Escolha da carreira. Revista Brasileira de Administração Escolar, 1998.

SILVA, A. P. da, BRANDÃO, A.A.P e DALT, S. da. *Educação e Pobreza: os impactos das condicionalidades do Bolsa-Família*. Trabalho apresentado na XIV Reunião da Sociedade Brasileira de Sociologia. Rio de Janeiro, de 28 a 31 de julho de 2009.

SILVA, A. P. da. *Mérito. Mobilidade e raça: uma abordagem das relações entre negros e brancos na universidade*. Dissertação. PEPGPS.Universidade Federal Fluminense, 2006.

SILVA, A. P. da, BRANDÃO, A.A.P e TEBET, Mani. *Educação Superior e Relações raciais.* Eduff, Niterói, 2009.

STEELE, C. *Stereotype Threat and African-American Studant Achievement*. In. Young Gifted and Black: promoting High achievemente among african-american students. PERRY, Theresa; STEELE, Claude and HILLIARD, Asa. Boston, Beacon Press, 2003.

SWELL, W. H.; HAUSER, R. M. *Education, Occupation and Earnings*. New York, Academic Press, 1975.

TELLES, E. *O Significado da Raça na sociedade brasileira*. Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2012. Versão divulgada na internet em Agosto de 2012 (tradução Ana Arruda Callado).

TEIXEIRA, M. de P. *Negros na Universidade*. Rio de Janeiro. Penesb/Pallas: 2003.

TILLY, C. *Durable Inequality*. Berkeley, Los Angeles, California University Press, 1998.

TROW, M. A. *Problems in transitions from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Comission on Higher Education, 1973.

_____. *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. Working Papers, Institute of Governmental Studies, UC Berkeley, may, 2005. Disponível em http://escholarship.org/uc/item/96p3s213.

TURLEY, R., LOPEZ, N., Santos, M. and CEJA. C. (2007). *Social Origin and College Opportunity Expectations across Cohorts*. Social ScienceResearch, 36, 12001218.doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.09.004.

WALTERS, P. *The limits of growth*. In. Handbook of Sociology of Education. Maureen T. Hallinan (edited). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000.

ZARIFA, D**.** Higher *Education Expansion, Social Background and College Selectivity in the United States.* International Journal of Sociology of Education, 1(3), 263291.doi: 10.4471/rise.2012.15.

ZONINSEIN, J. *Minorias étnicas e a economia política: um novo papel para as universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil.* In.FÉRES JUNIOR, J. F; ZONINSEIN, J. (orgs). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed UnB, 2006.